



Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

La Desatención Educativa Diferencial: Consecuencias socio-emocionales en Adolescentes con Altas Capacidades

Investigador Principal:	María Leonor Conejeros Solar
Investigadores Secundarios:	Pablo Cáceres Serrano Paulina Oneto Zuñiga
Institución Adjudicataria:	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Proyecto FONIDE N°:	F410983-2009

Marzo 2011 (versión corregida)

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Noviembre 2009

Término del Proyecto: Diciembre 2010

Equipo Investigación: María Leonor Conejeros Solar. Investigador Principal
Pablo Cáceres Serrano. Investigador Secundario
Paulina Oneto Zuñiga. Investigador Secundario
César Maldonado Díaz. Asistente Investigación
Felipe Rodríguez Langdon. Asistente Investigación

Monto adjudicado por FONIDE: $16.353.503

Presupuesto total del proyecto: $23.123.503

Incorporación o no de enfoque de género: Sí se incorpora.

Comentaristas del proyecto: Psic. Sonia Bralic Escribar
PhD. María Caridad García Cepero

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INDICE

RESUMEN

La presente investigación buscó conocer qué factores de los entornos familiar y escolar influyen sobre la variación de los rasgos socio-emocionales del estudiantado de 10 a 17 años que forma parte de programas de enriquecimiento en talento académico ejecutados a nivel nacional en las regiones de Antofagasta, Valparaíso y la Araucanía.

Con este fin se recoge información a través de una metodología mixta multimodal desarrollada en dos fases. La primera consiste en la aplicación de una batería de test y cuestionarios que miden variables socio-emocionales lo que permite construir perfiles de los/las participantes y levantar modelos predictivos exploratorios. En una segunda fase se profundiza en los resultados obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas individuales basadas en la metodología de relato de vida. Estos insumos permiten elaborar una comprensión integrada sobre las problemáticas socio-emocionales lo que favorece la adopción de lineamientos y propuestas de acción, para una mejor atención psicoeducativa, sentando de esta manera las bases para el desarrollo de una adecuada salud mental en esta población.

Los resultados de la fase cuantitativa indican que estos niños/as y adolescentes no presentan -en promedio- dificultades severas respecto a las dimensiones del estudio, por consiguiente es posible hablar de un colectivo social y emocionalmente adaptado. No hay diferencias significativas al considerar curso, programa e índice de vulnerabilidad de los establecimientos. Sin embargo, respecto al sexo del estudiantado si se evidencian algunas tendencias. Principalmente el grupo femenino percibe menor cohesividad en el aula y presenta mayor dificultad para relacionarse con el otro sexo. El grupo de varones, presenta menor motivación hacia las actividades académicas. Las desviaciones típicas, en todas las variables criterio consideradas, son amplias, indicando la presencia de una muy diversa conformación de los rasgos socio-emocionales entre el alumnado. Sin desconocer el resultado general, es posible encontrar casos con dificultades y con problemas severos que impactan negativamente en su desarrollo.

Los resultados obtenidos en cuanto a predictores, del entorno familiar y escolar, centrado éste último en dimensiones de clima de aula permitieron ajustar modelos predictivos en donde los factores de mayor relevancia son la cohesión familiar, la participación del/la adolescente en la solución de los problemas familiares, la relación con el padre y la madre, la autoaceptación y la relación positiva con otras figuras. Estas variables explican la variabilidad de los rasgos de soledad emocional, la satisfacción con la vida y autoestima familiar.

La fase cualitativa, confirma los hallazgos y permite profundizarlos en función de casos que están libres de dificultades socio-emocionales y otros con problemáticas importantes en tal sentido. Además, rescata factores escolares no contemplados en el estudio cuantitativo como las estrategias de enseñanza, actitudes docentes frente a la alta capacidad, valoración de la educación recibida, motivación escolar y promoción de la motivación académica desde la familia, entre otros, todos aspectos que pueden dar origen a mayor indagación o directamente a intervenciones a nivel escolar, con el fin de dar a conocer que una juventud con altas capacidades, pero sin los apoyos mínimos necesarios -en este caso a nivel social y emocional- desde contextos tan relevantes como familia y escuela, difícilmente podrá tener las mismas oportunidades que otros/as estudiantes, aún teniendo las aptitudes para obtener logros significativos.

Palabras Claves: Altas Capacidades - Desarrollo Socio-emocional - Contexto Escolar - Contexto Familiar - Modelo Predictivo.

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES

La atención de los/las estudiantes con altas capacidades en Chile ha buscado profundizar en su atención cognitiva y desarrollo progresivo. A partir del año 2001 surgen iniciativas formales que marcan el inicio de la instalación del primero de los Programas de enriquecimiento extracurricular y extraescolar para Talentos Académicos, el programa PENTA-UC. El modelo desarrollado por este programa, fue transferido a cinco Universidades tradicionales: DeLTA, Universidad Católica del Norte; PROENTA, Universidad de La Frontera; TALENTOS-UDEC, Universidad de Concepción; BETA, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Escuela de Talentos ALTA, Universidad Austral de Chile.

No existe una única definición socialmente aceptada para lo que se entenderá por Alta Capacidad o Talento, a pesar de que existen muchos intentos por llegar a su definición. En esta investigación se adopta el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT) (Gagné, 2005), el cual distingue claramente la dotación del talento. Entendiendo la dotación como la posesión y uso de habilidades superiores no entrenadas y espontáneamente expresadas (aptitudes o dones), en al menos un área de habilidades, situando a la persona dentro del 10% superior de su grupo de edad. Definiendo al talento en cambio, como el dominio destacado de habilidades sistemáticamente desarrolladas, llamadas competencias (conocimientos y destrezas), en al menos un campo de la actividad humana.

Una década de trabajo con el 1% del universo de un estudiantado que podría representar un 10% de la población en edad escolar del país (Gagné, 2005), indica la urgente necesidad de ampliar y profundizar lo que se sabe en relación a las necesidades socio-emocionales del estudiantado talentoso, no sólo por un requisito técnico sino por la necesidad de ampliar el conocimiento científico sobre las características de la juventud y niñez chilena con altas capacidades. Este contexto plantea una obligatoriedad que debiese ser ineludible, la de brindar mayor cobertura a quienes no han sido atendidos en el desarrollo de su potencial de talento.

En este escenario, la investigación se enmarca en el ámbito afectivo-cognitivo de la juventud e infancia con altas capacidades y permite avanzar y aportar en la generación de conocimiento teórico relevante en contexto nacional al profundizar sobre realidades diversas.

Participan los/las estudiantes de tres Programas de Talento Académico: DeLTA-UCN, PROENTA-UFRO y BETA-PUCV.

En relación con los Programas elegidos para la realización del proyecto, es posible encontrar en ellos, vinculaciones de cooperación que son anteriores a la presentación y construcción de la investigación que, además de relacionarse entre sí debido a la población que atienden, se relacionan también a partir de sus desarrollos particulares.

El Programa Desarrollando y Liderando Talentos Académicos (DeLTA), funciona desde agosto de 2004 en dependencias de la Universidad Católica del Norte, A la fecha, DeLTA atiende un universo cercano a los 400 estudiantes provenientes de los establecimientos municipales de las comunas de Antofagasta, Mejillones y Sierra Gorda y es financiado con aportes de la empresa minera ANGLO AMERICAN Chile División Mantos Blancos, el MINEDUC, y las Municipalidades de Antofagasta y Mejillones, que proveen el transporte de los alumnos/as (DeLTA, UCN).
El Programa Educacional para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos (PROENTA) de la Universidad de la Frontera comienza sus actividades académicas en Octubre del año 2004, con la participación de 79 estudiantes. Desde el año 2006,

este programa opera con una matrícula anual aproximada de 240 estudiantes. Actualmente, la Universidad de La Frontera está desarrollando este programa con el apoyo de Fundación Andes, el MINEDUC y las Ilustres Municipalidades de Chol-Chol, Freire, Lautaro, Nueva Imperial, Padre Las Casas, Perquenco y Temuco. Aproximadamente, un 25% del alumnado que participa de este Programa es de origen étnico mapuche (PROENTA UFRO).
El Programa Buenos Estudiantes con Talento Académico (BETA) nace al alero de la Vicerrectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso el año 2005. En 2006 inicia la atención educativa con un total de 125 alumnos/as, de los niveles sexto básico y segundo medio. Actualmente, atiende una población de 320 estudiantes provenientes de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué, Casablanca y Quillota. Su financiamiento es producto del apoyo de MINEDUC y las Corporaciones Educacionales de las comunas que aportan el alumnado al Programa (BETA, PUCV).

Las principales razones que lleven a la realización de esta investigación en vinculación con los tres Programas previamente descritos se refieren primordialmente a:

1. Pertenecer a diversas zonas geográficas del país, proporcionando con ello, una perspectiva investigativa representativa de zonas distintas (norte, centro y sur en este caso), ya que las realidades diversas del alumnado con capacidades similares, ayuda a fortalecer los resultados obtenidos, siendo más característicos de la realidad chilena, heterogénea en sí misma y definida por los lugares geográficos, identidades culturales y situaciones socio-económicas.

2. La existencia desde 2007-2008 de vínculos de cooperación en la dimensión académica (generando intercambios estudiantiles formales en las Temporadas de Verano de los tres programas); en el área de investigación (compartiendo no sólo experiencias, sino que también participaciones en diversas construcciones y validación de instrumentos, como en la cooperación e inclusión en investigaciones de alcance nacional) y la divulgación del conocimiento (gestionando participaciones, ponencias e invitaciones permanentes en los diversos seminarios regionales y nacionales desarrollados por los Programas a través de los años de funcionamiento).

3. La necesaria y permanente descentralización de la generación de investigación, construcción y divulgación del conocimiento científico en el área de la educación y en su respectiva área específica, la de la atención al alumnado con altas capacidades, fuera de la Región Metropolitana. Si bien estadísticamente contiene la más alta tasa de profesionales de la educación, como de alumnado en edad escolar (MINEDUC, 2007) por concentrar el 40,1% de la población (INE, 2010), no es el universo total del país. Su desfocalización como centro de investigación, permite ampliar la mirada educativa a zonas menos conocidas, pero con necesidades tan reales y urgentes como la de la capital del país.

En este contexto de cooperación entre tres programas de enriquecimiento extracurricular, representativos de un estudiantado diverso, el objetivo final es relevar la necesidad de atender a las características socio-emocionales de los niños, niñas y jóvenes con altas capacidades a partir del conocimiento de quiénes son y qué requieren favoreciendo de esta manera una adecuada salud mental a nivel familiar y escolar en nuestra población infanto-juvenil.

2. HIPÓTESIS

- Los factores del entorno escolar propios de clima de aula afectan los rasgos socio-emocionales del estudiantado de 10 a 17 años que son actualmente integrantes de programas de enriquecimiento en talento ejecutados a nivel nacional en las Regiones de Antofagasta, Valparaíso y Araucanía.
- Los factores del entorno familiar afectan los rasgos socio-emocionales de estudiantes de 10 a 17 años que son actualmente integrantes de programas de enriquecimiento en talento ejecutados a nivel nacional en las Regiones de Antofagasta, Valparaíso y Araucanía.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Determinar los factores de atención/desatención propios del contexto escolar y familiar que inciden en la generación de consecuencias socio-emocionales en el estudiantado de 10 a 17 años que sean actualmente integrantes de programas de enriquecimiento que se estén ejecutando a nivel nacional, reconociendo a su vez los significados atribuidos por los participantes a sus vivencias en los contextos mencionados, al impacto de dichos factores en su experiencia cotidiana y específicamente en su desempeño personal y académico y a la presencia/ausencia de apoyos en el entendimiento, confrontación y/o legitimación de dichas influencias en sus vidas, con objeto de instalar la necesidad de establecer políticas y programas de intervención proponiendo un modelo predictivo que pueda ser aplicado a nivel preventivo destinado a solventar parcialmente los efectos de la inadecuada adaptación o desatención evidenciada en esta clase de estudiantado.

3.2. Objetivos Específicos

1. Establecer una estructura de relaciones entre factores del contexto escolar, a saber: la cultura, el clima de aula, actitudes y prácticas educativas del profesor/a hacia alumnos/as con capacidades superiores, nivel de complejidad de las actividades escolares, vínculo con su grupo de pares y factores del contexto familiar, esto es: aspectos de protección, seguridad, apoyo y soporte afectivo, con las consecuencias socio-emocionales referidas a grado de autoestima, el grado de ansiedad frente al rendimiento, la motivación con la tarea académica, el nivel de soledad aislamiento, el grado de sensibilidad emocional y el grado de bienestar psicológico general manifestado.

2. Elaborar un modelo predictivo considerando por una parte, los factores escolares y familiares de relevancia y por otra, los perfiles de los/las estudiantes construidos desde las medidas de las variables consideradas y desde los testimonios de los/las implicados/as sobre sus propias vivencias. El modelo pretende representar las condiciones que afectan a los/las estudiantes con capacidades superiores y las probables consecuencias que deben enfrentar, su definición proviene de la emergencia de una propuesta teórica basada en los datos empíricos que se recojan en el transcurso del presente estudio.

3. Profundizar en el significado de las percepciones que tiene el estudiantado de 10 a 17 años actuales integrantes de programas de enriquecimiento de las capacidades superiores que se estén ejecutando a nivel nacional, respecto del impacto de los factores propios del contexto escolar y familiar sobre las consecuencias socio-emocionales, en específico grado de autoestima, el grado de ansiedad frente al rendimiento, la motivación con la tarea académica, el nivel de soledad aislamiento, el grado de sensibilidad emocional y el grado de bienestar psicológico general manifestado.

4. Favorecer la resignificación de las prácticas educativas con alumnos/as con talento académico a través de los insumos que genere la investigación, brindando información y lineamientos para la acción, promoviendo la condición de excepción del alumno/a con talento como un caso especial de atención a la diversidad, y la necesidad de procurar los apoyos necesarios para evitar o disminuir las consecuencias socio-emocionales negativas.

4. MARCO CONCEPTUAL

A través de los referentes teóricos se revisan aspectos centrales para la adecuada consideración de la juventud con altas capacidades. En el primer apartado, se delimita la especificidad de este grupo, presentándose características que suelen evidenciar los/as estudiantes con talento académico, la importante ingerencia afectiva, la especial perseverancia de este estudiantado frente a áreas de interés, como también lo significativo de atender a diferentes vivencias que pueden experimentar en cuanto a su género. Se continúa posteriormente con la revisión de factores de dos importantes contextos sociales: Escuela y Familia, los cuales influyen en la esfera socio-emocional del estudiantado talentoso. Se aborda la necesaria implementación de un currículum afectivo en los establecimientos escolares, como también se enfatiza la importancia del adecuado acompañamiento y apoyo efectivo de padres y maestros. Finalmente, la revisión teórica se focaliza en destacar la necesidad de contar con profesionales calificados en el área del talento académico, capaces de implementar intervenciones especializadas y contingentes.

4.1. La juventud con altas capacidades:

4.1.1. Diversidad y especificidad en el estudiantado con altas capacidades

Como todo ser humano, el/la adolescente que presenta talento académico es un sujeto que se inscribe en el contexto socio cultural desde su propio devenir, su propia historia, vínculos y recursos personales, siendo una persona única. Nos encontramos así, con la diversidad que subyace al momento de pensar en la niñez y juventud talentosa. Robinson (2002) alude a tal heterogeneidad, señalando que “no existe un grupo más diverso de estudiantes como los niños/as y adolescentes talentosos/as. No sólo provienen de todos los ámbitos de la vida, todos los grupos étnicos y socioeconómicos, todos los países, sino que exhiben además un casi ilimitado rango de características personales en cuanto a temperamento, asunción de riesgos, conservatismo, introversión y extraversión, retraimiento y asertividad, así como el grado de esfuerzo que imprimen para alcanzar sus metas” (p.11).

Sin desconocer la particularidad intrínseca asociada a la condición de ser humano, de cada adolescente con talento académico, y alejándonos de adscribirlos a un prototipo si ne qua non, es posible establecer ciertas características tanto del desarrollo como de la esfera emocional, que suelen estar presentes en la juventud con talento académico

4.1.2. Características del desarrollo y de la esfera socio-emocional

Se ha determinado una característica particular del desarrollo del estudiantado talentoso. Suelen presentar ritmos de expresión diferentes entre distintas áreas tales como: la psicomotríz, emocional, social y cognitiva. Ello se enmarca en la definición del “síndrome de disincronía” propuesto por Terrassier (1979, en Jambaqué, 2004). Respecto a ello, Vergara (2006) establece que “la disincronía más notoria en un niño con alta capacidad es aquella entre su edad intelectual y su edad cronológica y edad emocional” (p.52). La disincronía aludirá a una situación de cierto desequilibrio en el desarrollo entre las áreas implicadas. No obstante, no debe considerarse como un elemento configurativo de un cuadro patológico, en cuanto forma parte del desarrollo normal y posiblemente esperable de la niñez y juventud con talento. En este sentido, suele darse que “un niño talentoso afronta la realidad con la inteligencia potencial de un adulto, pero la percibe y sufre como un chico de su edad real” (Vergara, 2006, p.50). De esta manera la disincronía emocional, también llamada disincronía interna,

podrá hacer alusión a un ritmo diferente de desarrollo respecto al ámbito cognitivo y/o psicomotriz (Terrassier, en Schwanen, 2008). Cabe relevar que la disincronía entre áreas suele ser más elevada en personas altamente talentosas. Sánchez (2006) destaca que tal grupo se constituye en una población de mayor riesgo frente a la posibilidad de problemas socio-emocionales. Siguiendo estos lineamientos, "los estudiantes con un grado moderado de superdotación obtienen el perfil más favorable en cuestiones de personalidad e interacción entre iguales. Los alumnos/as altamente superdotados se ven a sí mismos como más introvertidos, con menos habilidades sociales y más inhibidos. Los adolescentes altamente superdotados también manifiestan que sus iguales los ven como menos populares, eficaces socialmente, atléticos y menos activos en los grupos destacados" (p.63).

Cercano al concepto de disincronía, se encuentra el de asincronía. Silverman (2002, en Moon, 2004) señala que la "asincronía significa fuera de sintonía" (p.31). Al respecto, se aclara que es una consideración fenomenológica, en cuanto "se enfoca en la experiencia consciente de la dotación, más que en su utilidad para la sociedad" (Roeper, 1982, en Moon, 2004). Columbus(1991, en Moon, 2004) también se orienta a ello, en cuanto "define a la dotación, como un desarrollo asincrónico en el cual las avanzadas habilidades cognitivas y mayor sensibilidad se combinan para crear experiencias internas y consciencia de que son cualitativamente diferentes de la norma" (p.32).

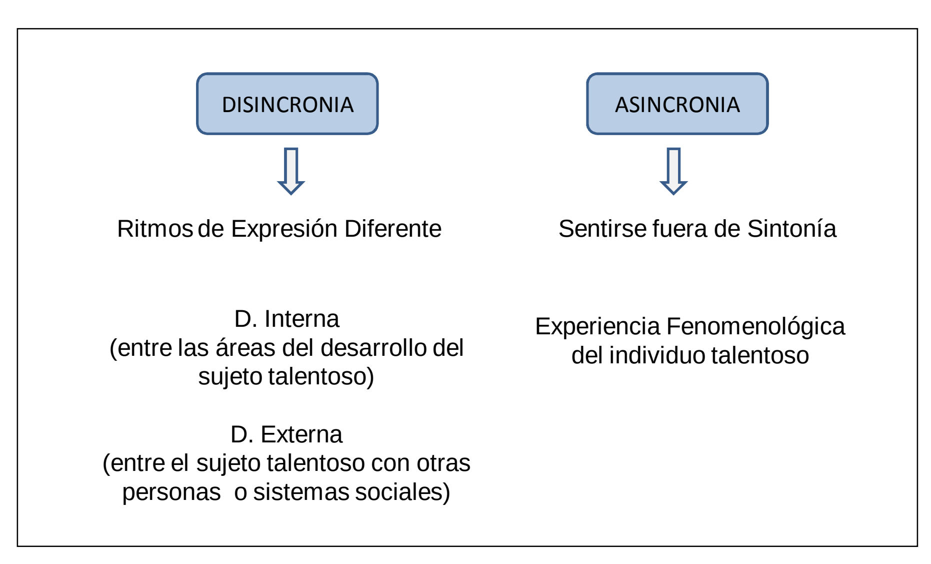


Figura 1: Diferencias entre los conceptos de Disincronía (Terrasier, 1972) y Asincronía (Roeper, 1982)

Por su parte, Mouchiroud (2004) hace referencia a los aportes de Coleman y Gross (2000) en términos de la consideración de los rasgos de personalidad de la juventud talentosa. Coleman y Gross, enfatizan la hipótesis de especificidad, en cuanto se describe al estudiantado talentoso como individuos que suelen ser más sensibles, perfeccionistas, autocríticos e hiperactivos. Similares resultan los aportes de Artola, Barraca y Mosteiro (2005), quienes especifican como rasgos usuales de la personalidad tanto de niños, niñas y juventud talentosa, la presencia de tolerancia a la ambigüedad, capacidad de arriesgarse, buen autoconcepto académico, perfeccionismo y locus de control interno.

Atendiendo a las características de la esfera socio-afectiva y recogiendo las contribuciones de autores como Clark (1998), Van Tassel-Baska (1989), Francks y Dolan (1982), Piechoswsky (1991), Silverman (1993), Roeper (1982), Lovecky (1992) y

Dabrowski (1964); Peñas (2006) sistematiza las principales características emocionales, sociales y morales, presentes en la juventud talentosa. Se releva la presencia de mayor intensidad emocional, perfeccionismo, elevadas expectativas, miedo al fracaso, baja tolerancia a la frustración, perseverancia, gran sensibilidad, mayor empatía, consciencia emocional, gran idealismo, altruismo, sentido de la justicia social, intensa preocupación por temas trascendentales como la muerte y el sentido de la vida, inclinación hacia la verdad, mayor independencia de opinión frente a su grupo de pares y gran sentido del humor.

A continuación se revisan algunas de las características centrales del estudiantado con talento académico:

Con respecto a la elevada sensibilidad emocional que suele caracterizar al estudiantado con alta capacidad, es importante precisar que tal constructo "se concibe como una expresión de la reactividad emocional de los individuos, cuyo foco puede estar tanto en las propias emociones, como en las de los otros" (Guarino, Feldman y Roger, 2005, p.639). La sensibilidad emocional presenta dos dimensiones: "la sensibilidad egocéntrica negativa y la sensibilidad interpersonal positiva". Al respecto "la sensibilidad egocéntrica negativa (SEN) describe la tendencia de los individuos a reaccionar negativamente con emociones de aprehensión, rabia, desesperanza, vulnerabilidad y autocrítica ante las demandas ambientales y situaciones estresantes; mientras que la sensibilidad interpersonal positiva (SIP) describe la tendencia a orientarse emocionalmente hacia los otros, mostrando gran habilidad para reconocer las emociones de otros y manifestar preocupación y compasión por aquellos que sufren o atraviesan experiencias difíciles" (Guarino, 2004, en Guarino, Feldman y Roger, 2005, p.639) Asimismo, se establece que la preocupación empática asociada a la sensibilidad emocional, que alude a "sentimientos exocéntricos de comprensión y preocupación por personas desafortunadas, se ha considerado teóricamente la dimensión más relacionada con la sensibilidad emocional positiva" (Guarino y Roger, 2005, p.466). Autores como Peñas (2006) aluden a que efectivamente los/as adolescentes con alta capacidad suelen presentar elevada empatía, subyaciendo así un fuerte énfasis de la expresión de sensibilidad interpersonal positiva.

Muy asociado a lo anterior, se encuentra la relevancia crucial de la mayor intensidad emocional en el estudiantado talentoso, siendo una característica que debe ser adecuadamente considerada. "Así, hemos encontrado que la intensidad emocional hace referencia a una mayor capacidad para sentir las emociones y sentimientos que acontecen en la vida cotidiana" (Peñas 2006, p. 55). Esto no implica que sientan más emociones que el resto, la distinción está en el cómo lo sienten, es decir en la intensidad, especificándose por tanto una consideración del orden cualitativo y no cuantitativo. Sword (1999, en Bralic y Romagnoli, 2000) también apunta a ello, señalando que la juventud talentosa vivencia las emociones de una forma distinta, más vívida, con mayor complejidad, y significativa profundidad.

Dabrowski (1972, en Vergara 2006) determina que junto a la alta intensidad y sensibilidad emocional, la juventud talentosa podrá presentar diferentes tipos de sobre-excitabilidades. Al respecto, se señala que "las sobre-excitabilidades son capacidades innatas aumentadas para percibir y responder a los estímulos" (p.49). Entre tales, se destacan la "sobre-excitabilidad psicomotriz, sensual, intelectual, imaginaria, emocional" (p.50). Se aprecia cómo efectivamente "aquel que manifiesta varias formas de sobre-excitabilidad, ve la realidad de una manera diferente, más intensa y desde varios ángulos" (Dabrowski, 1972, p.13, en Vergara, 2006, p.49), pudiendo vivenciar en su cotidianeidad y trayectoria vital emociones extremas, de diferente valencia y de alta complejidad. Aludiendo al trabajo de Piechowski y Cunningham; Peñas (2006) señala que "la intensidad en la forma de sentir, pensar,

imaginar e implicarse es una fuente para potenciar su crecimiento" (p.56). En acuerdo con ello, también se presentan posturas que aluden a la contraparte, en cuanto la sobre excitabilidad emocional también podría conllevar cierta vulnerabilidad emocional, principalmente frente a experiencias desfavorables que impacten afectivamente a la persona talentosa. Es así, como Silverman (1993, en Peñas, 2006) refiere que la mayor intensidad de los sentimientos podrá ser altamente dolorosa. Por otra parte, cabe precisar que "las investigaciones que se han hecho hasta el momento sobre las sobre-excitabilidades (Se) han demostrado que la Se emocional normalmente en combinación con una Se intelectual muy alta es lo más significativo en indicar un potencial elevado para el desarrollo avanzado" (Vergara, 2006, p.50)

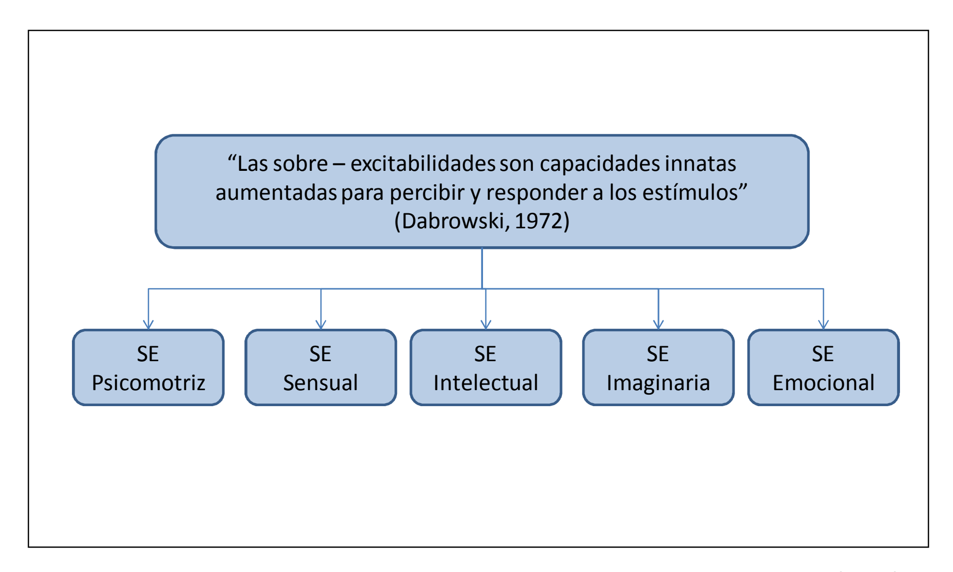


Figura 2: Sobre-excitabilidades: definición y tipología . Aportes de Dabrowski (1972)

Respecto al perfeccionismo que suele caracterizar a la persona con alta capacidad, es posible apreciar como "establece normas elevadas para sí mismo y es autocrítico en su evaluación y en la corrección de sus propios esfuerzos" (Vergara 2006, p.31). En concordancia con esta idea, Milgram y Milgram (1976) establecen que hay notorias diferencias entre el alumnado que posee talento académico y aquel grupo que no lo presenta, en cuanto los primeros suelen expresar mayor locus de control interno, expresando mayor responsabilidad y grado de competencia para abordar desafíos. Importante enlace propone Peñas (2006) entre el perfeccionismo, las elevadas expectativas, el miedo al fracaso y la baja tolerancia a la frustración en los/las adolescentes con alta capacidad. Delimita que es bastante usual que aquellos/as jóvenes que presentan un perfeccionismo un tanto exacerbado no sólo presenten expectativas elevadas en cuanto a sus producciones y metas personales, sino también temor a errar y menor tolerancia frente a las frustraciones. A aquellos/as jóvenes que presentan alto nivel de perfeccionismo no les agradan en lo absoluto aquellos trabajos imperfectos, carentes de la constatable prolijidad que saben que ellos/ellas pueden llegar a obtener.



Figura 3: Consecuencias asociadas a un perfeccionismo excesivo en los adolescentes talentosos

Asimismo, al pensar en el estudiantado con talento académico, es necesario adscribirse al irrefutable vínculo existente entre la esfera afectiva e intelectual. Es así, como se precisa que “la dimensión emocional (que depende de la activación del hemisferio derecho) es una dimensión esencial en el funcionamiento intelectual de los niños/as talentosos. En estos niños/as, la afectividad es omnipresente y puede en ciertos casos interferir al pensamiento, invalidando toda posibilidad de análisis lógico, racional, de la situación o del problema” (Siaud-Facchin, 2004, p.146). También, es necesario focalizar la mirada en las contribuciones de la neuropsicología del desarrollo al estudio de este grupo. Es así como en la revisión de esta temática se especifica que “la neuropsicología contemporánea evita la dicotomía inteligencia-afectividad, en cuanto los lóbulos frontales, y en particular las regiones ventromediales, están conectadas a la estructuras límbicas implicadas en la autorregulación de las emociones, todo lo cual juega un rol crucial en la inhibición de comportamientos inadecuados y permite adoptar una conducta lógica” (Damasio, 1994, en Jambaqué, 2004, p.270).

A través de la Figura 4 se sistematizan aquellos centrales revisados precedentemente.

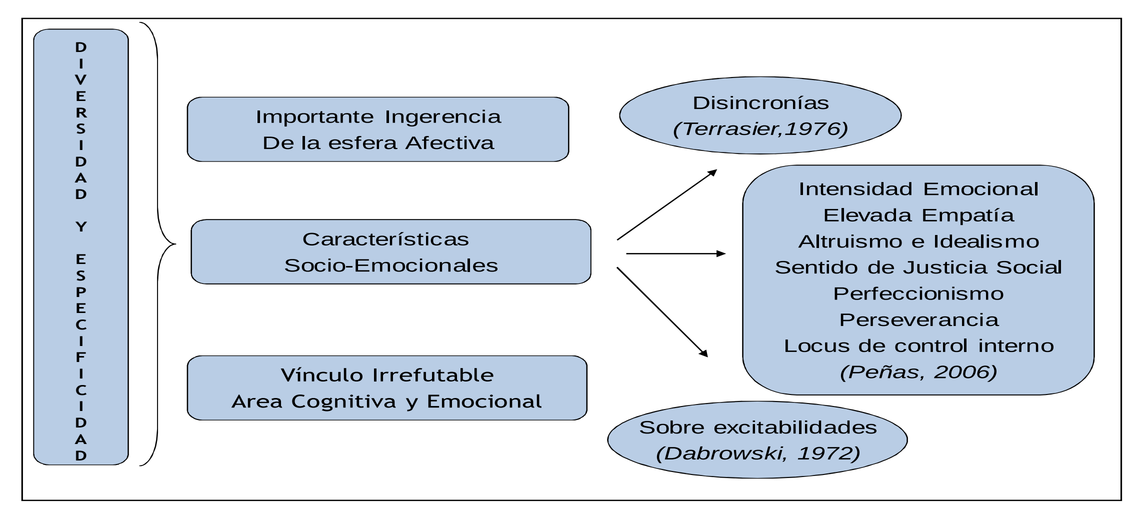


Figura 4: Consideraciones centrales frente al estudiantado talentoso

4.1.3. La importancia del objeto de interés para la juventud talentosa

Muy en relación a lo anterior, se encuentran los aportes de Csikszentmihályi (en psychologytoday, 1997) quien a través de su Teoría de Flow aborda el tema del objeto de interés, y de la pasión por aprender en los/las estudiantes. Advierte cómo la característica de perseverancia en el grupo de adolescentes talentosos/as, no es necesariamente generalizada a todos los ámbitos, en cuanto se manifiesta principalmente en el área (o en las áreas) de interés de cada persona.

Csikszentmihályi aclara que el flow se refiere a un estado de completa inmersión e implicancia de una persona en una experiencia, expresándose un importante estado de concentración y una vivencia intensa de completo involucramiento y disfrute frente a ello. En este sentido, el sujeto que se encuentra en flow se focalizará en aquello que está realizando, pasando así otros estímulos y requerimientos del entorno a un plano más bien secundario, en cuanto su centración y energía mental se encuentran ya implicadas. Se establece en este contexto, que "el flow es una fuente de energía mental que se centra en la atención y motiva la acción" (en psychologytoday, 1997)

Como parte de ello, se atribuye una gran relevancia a los atributos y significación de las actividades y experiencias para el individuo, a fin de que efectivamente se favorezca el flow. En este sentido, Csikszentmihályi, (en psychologytoday, 1997) delimita que aquellas actividades que interesan e interpelan activamente al sujeto serán precursoras de flow. Señala cómo efectivamente "en raras ocasiones las personas reportan flow en actividades pasivas de ocio como ver la televisión o relajarse,.., el flow se da más en el trabajo que en el tiempo libre". Asimismo, Csikszentmihályi precisa que "en un estudio en Alemania, se encontró que la gente informa más experiencias de flow cuando leen libros, mientras que lo opuesto se observó cuando ven televisión". Muy en relación al tipo de actividad, será relevante que el/la adolescente con alta capacidad se encuentre efectivamente con desafíos en las actividades emprendidas, en cuanto se especifica que el "flow suele ocurrir cuando la persona enfrenta un número importante de metas que requieren de respuestas apropiadas" (en psychologytoday, 1997) Asimismo, Csikszentmihályi establece que "el flow también ocurre cuando las destrezas de una persona están completamente involucradas en la superación de un desafío que es apenas manejable, así actúa como un magneto para el aprendizaje de nuevas destrezas y desafíos incrementables. Si el desafío es demasiado bajo uno regresa al flow al incrementarlo. Si el desafío es demasiado alto, uno retorna al estado de flow al desarrollar o aprender nuevas destrezas" (en psychologytoday, 1997).

Siendo parte de la consideración en torno al flow y atendiendo a dos de las principales características socioafectivas presentes en la juventud talentosa: a saber sensibilidad e intensidad emocional, se enfatiza lo crucial que será el feedback afectivo para ellos/ellas, junto al manejo de la capacidad para centrarse y atender a aquello que se encuentran realizando al momento de emprender desafíos, en cuanto "lo importante es disfrutar de la actividad por sí misma, y saber que lo que importa no es el resultado, sino que el control en la adquisición de la atención" (Csikszentmihályi, en psychologytoday, 1997) Relevante será el grado de disfrute y satisfacción que podrán encontrar los/las adolescentes con talento académico, frente a sus objetos de interés.

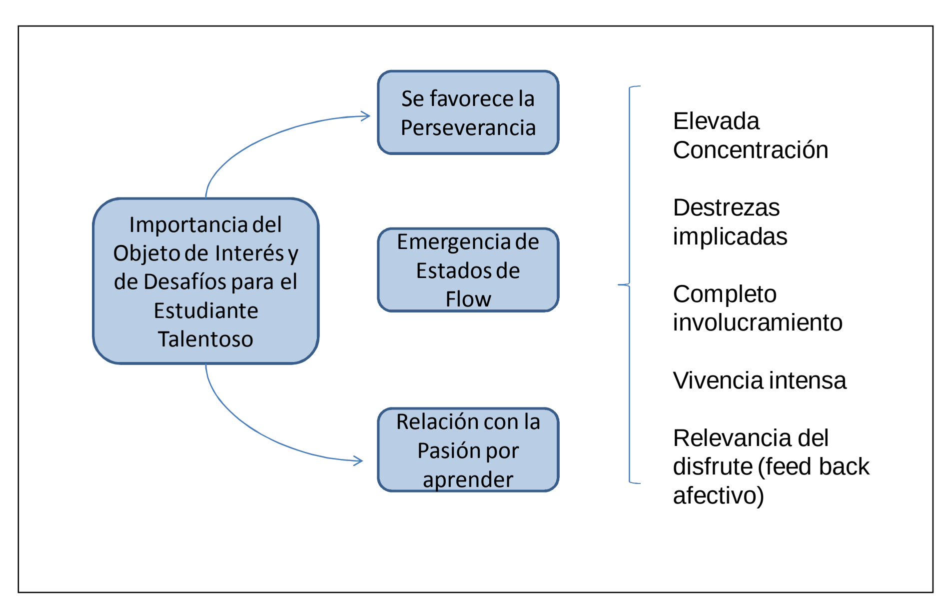


Figura 5: Enlaces a partir de la Teoría de Flow de Csikszentmihályi

Asimismo,"la felicidad que sigue al flow es por nuestro propio hacer, y lleva a una creciente complejidad y crecimiento de la consciencia". Muy relacionado a la importancia del disfrute, satisfacción y consecuente pasión frente a la experiencia, autores como Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi (2008) aluden a los primeros años de vida de las personas altamente creativas, señalando que "desde la infancia temprana, las personas creativas encuentran profundo placer en el área de talento o destreza. Estas recompensadoras experiencias los motivan a replicar este placer y cumplir con todas aquellas actividades que lo generan, lo que implica un desarrollo y compromiso vital con el esfuerzo" (p. 344). A través del encuentro con el objeto de interés y la implicancia en ello, la persona talentosa podrá experimentar intensas emociones, delimitándose en definitiva cómo "en contraste con la vida normal, estas actividades de flow permiten a la persona enfocarse en metas que son claras y compatibles y que proveen de feedback inmediato" (Csikszentmihályi, en psychologytoday, 1997)

En relación a lo mencionado, y frente a su interés en la integración social y el buen desempeño académico de la juventud con alta capacidad, Clark (1988, en Schwanen, 2008) destaca que "los adolescentes talentosos presentan un sentido del compromiso y un deseo de implicancia que son claramente superiores a la media, principalmente frente a temas que tienen relación con necesidades humanas y sociales" (p.15). Frente a ello, y siendo parte de las consideraciones en torno a la teoría de flow, se señala cómo se podrá generar una importante implicación en las interacciones sociales, siendo el intercambio con la alteridad una real oportunidad en términos del desafío implicado, pudiendo emerger el flow. Es así como Csikszentmihályi, (en psychologytoday, 1997) delimita que "en más encuentros íntimos, el nivel de los desafíos y habilidades puede aumentar. Así, las interacciones tienen muchas de las características de las actividades de flow, y ciertamente requieren de una inversión ordenada de energía mental". A través del encuentro con otro/a, el/la adolescente talentoso/a se verá interpelado/a a poder comprender tal individualidad, sus posturas y visiones de mundo, invirtiendo esfuerzo y energía en establecer puntos de encuentro con la alteridad, entendiendo también cuáles podrán ser sus anhelos y metas particulares. Es por ello, que se considera que "una interacción exitosa consiste en encontrar alguna compatibilidad entre nuestros objetivos y los de otra persona o personas, y estar dispuesto a invertir atención en las metas de la otra persona.

Cuando se cumplen estas condiciones, es posible experimentar el flow que proviene de una interacción óptima" (Csikszentmihályi, en psychologytoday, 1997)

Asimismo, "los fuertes efectos de la compañía de otros en la calidad de la experiencia indican que la inversión de energía en las relaciones es una buena manera de mejorar la vida" (Csikszentmihályi, en psychologytoday, 1997). Central será el tipo de interacción que se genere, en cuanto la energía implicada en la interacción social podría también ser empleada para fines adversos. Es por ello que se advierte que "el flow es una fuente de energía mental que se centra en la atención y motiva la acción. Al igual que otras formas de energía, puede ser usada para fines constructivos o destructivos"(Csikszentmihályi, en psychologytoday, 1997)

Atendiendo a las condiciones que favorecerán la emergencia del estado de flow, se releva la importancia de contextos sociales, tales como la familias, siendo descritas por Csikszentmihalyi (1991, en Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi, 2008) como "familias complejas" (no atribuyéndose a tal término una connotación adversa sino muy por el contrario optimizadora de procesos). La familia compleja favorecerá que el/la adolescente de alta capacidad se encuentre en un contexto que promoverá óptimos procesos de aprendizaje e implicancia en aquellas actividades de interés, en cuanto se constituye en un sistema en el cual la estructura familiar presenta un orden, en donde la estabilidad, cohesión familiar y reglas claras son elementos fundamentales. [1]

Siendo parte de la adecuada comprensión del estudiantado con talento académico, a continuación se hará especial referencia a dos de las principales controversias en la consideración de la juventud con altas capacidades.

4.1.4. Controversias presentes en la consideración de la juventud con altas capacidades

El señalar que los/las adolescentes talentosos/as son un grupo con recursos personales en detrimento o bien, muy por el contrario, que constituyen un grupo de sujetos que poseen recursos tanto cognitivos como socio afectivos que les permiten soslayar de mejor manera las dificultades de su devenir, son ciertamente temas que generan puntos de encuentro y desencuentro entre investigadores, relevándose un estado actual no exento aún de ciertas controversias.

Siendo parte de las controversias existentes, a continuación se efectúa referencia principal a los conceptos de autoestima y autoconcepto, como a aquella adaptación social que podrán presentar los/as adolescentes talentosos/as, encontrándose diferentes posturas.

Atendiendo al concepto de autoestima, como el grado de satisfacción y valorización de uno mismo, encontramos la importancia en tal constructo del autoconcepto, aludiendo a aquellas percepciones que el individuo tiene de sí mismo. (Shavelson, Hubner y Staton, 1976, en Tomas, 2004). Como precisa Peñas (2006), "la autoestima es el valor que el individuo da a la imagen o concepto que tiene de sí mismo; tal y como su nombre indica, está estrechamente relacionada con la *estima* que el sujeto se tiene o se da a sí mismo" (p.94). En este sentido y relevando los aportes de Coopersmith (1967, en Hoge y Renzulli, 1991) se establece que la única manera de considerar el autoconcepto es en referencia al concepto de autoestima, en tanto "una implicación de

[1] En el capítulo referido a los factores familiares y consecuencias socio emocionales en los/as adolescentes talentosos/as, se presentará mayor profundización y referencia a la caracterización de las familias complejas.

esta posición es que la evaluación del autoconcepto se puede basar en los sentimientos de autoestima en cualquier área específica”

Por su parte, Haeussler y Milicic (1991) atribuyen un importante énfasis en la dimensión académica para los niños/as y juventud, delimitando que “se ha observado que la autoestima académica, es decir, cómo el niño se percibe a sí mismo en la situación escolar, tiene un peso muy importante dentro de la autoestima global” (p.22).

Siendo parte de las diferentes posturas referidas al autoconcepto de niños/as y juventud con altas capacidades, Peñas (2006) menciona 3 tipos de consideraciones frente al autoconcepto[2] que presentaría este grupo.

En primer lugar, se presentan aquellas posturas que señalan que no existirían diferencias significativas entre el autoconcepto de personas talentosas y aquellos individuos no talentosos (Maddux, Scheiber y Bass, 1982; Tong, Yewchuk 1996; Pérez y Domínguez, 2000; en Peñas, 2006, p.94). Otras investigaciones establecen que quienes son talentosos muestran un autoconcepto más favorable (Colangelo y Pfleger, 1978; Olszewski, Kulieke, y Willis, 1987; Chan, 1988; Janos, Fung y Robinson, 1985; Hoge y Renzulli, 1993; Pyryt y Mendaglio, 1994; Ablard, 1997; McCoach y Siegle, 2003; en Peñas, 2006, p.95). Finalmente, es posible advertir una postura que discrepa de la anterior, en cuanto se refiere que a partir de investigaciones se evidencia que las personas talentosas presentarían un menor autoconcepto. (Silverman, 1993; Lea-Wood y Clunies-Ross, 1995; Juárez y Ramos, 1997, en Peñas 2006, p.96).

Aludiendo a la investigación de Silverman (1993); Peñas (2006) señala que la autora “plantea que la intensa sensibilidad y elevado perfeccionismo de los niños y jóvenes superdotados facilita su tendencia a considerar que los demás son muy críticos y exigentes con ellos, por lo que pueden llegar a generar autoconceptos negativos de sí mismos”. Por su parte, Juaréz (1997, en Peñas 2006) alude a los resultados de su investigación efectuada con alumnos/as talentosos/as en España, precisando que los alumnos/as talentosos/as presentan un menor autoconcepto general, aunque un mayor autoconcepto académico que aquellos/as estudiantes no talentosos/as.

Información diferente aporta Flores (2005), quien precisa que autores como Sousa (2003) “afirman que a pesar de los mitos que circulan en torno a los alumnos/as talentosos, éstos serían tan populares como sus compañeros de su misma edad, se sentirían bien consigo mismos y con sus relaciones con pares” (p.7).

Por otra parte, Cornell (1983) a partir de su investigación en el tema del autoconcepto de alumnos/as talentosos/as, señala que “hay algo de soporte para un tipo de comparación social de proceso, es decir, que trasladar a un niño desde una clase regular a una homogénea (grupo de talentosos) tiene un impacto negativo en el autoconcepto” (p.29).Desde una mirada distinta, Flores señala cómo los niños/as y juventud talentosa que se encuentran con pares similares desde lo cognitivo (participando en programas de enriquecimiento) suelen presentar autoconcepto favorable

Considerando los aportes de Stopper (2000), Flores, precisa que “según este autor, los programas de extensión y enriquecimiento proveen al niño talentoso de un grupo de pares reales (previniendo los sentimientos de soledad) e intelectualmente similares, lo cual les permite compartir experiencias estimulantes y la sensación de sentirse *normales”* (p.5). Se trasciende así a aquellos logros de aprendizaje y de desarrollo de

[2] Importante es precisar que Peñas homologa en su estudio los conceptos de autoestima y autoconcepto, equiparando su significación.

habilidades de pensamiento superior, abriéndose también una real vía de intercambio y crecimiento socio afectivo. Sustentando ello, se aprecia cómo “la posibilidad de participar en talleres o en actividades de enriquecimiento en que comparten con otros niños talentosos, suele ser una experiencia muy positiva para su desarrollo social” (Bralic y Romagnoli, 2000, p.104 en Flores, 2005, p.6).

Altamente interesante y contingente con el contexto nacional, resulta la investigación de Flores (2005), quien efectuó un estudio comparativo con alumnos/as de enseñanza básica del programa de talentos PENTA UC, quienes se encontraban efectuando cursos y talleres durante el año 2003. El estudio consideró 336 casos (190 estudiantes del programa de talentos y 146 niños no participantes del programa). Al respecto “la primera y más relevante conclusión es la importante diferencia existente en el autoconcepto de ambos grupos, siendo significativamente más alta en los alumnos/as que asisten al PENTA UC” (p.11).

Neihart (1999, en Peñas 2006), refiere que el tipo de educación a la cual acceda la persona talentosa podrá promover su autoconcepto, señalando que aquellos/as alumnos/as que participen con pares intelectualmente similares presentarán un autoconcepto más favorable que aquellos que no accedan a esta alternativa. Por su parte Schwanen (2008) hace alusión a los tempranos aportes de Terman (1959) quien “enfatiza que el malestar generado en el alumno/a talentoso al encontrarse en un contexto educativo inapropiado puede llevar al estudiante a experimentar problemas emocionales, en cuanto no se encuentra con pares tan capaces como él” (p.13).

Frente al autoconcepto, se establecen también diferencias atendiendo al sexo de la juventud talentosa. Luscombe y Rieley (2001, en Peñas, 2006, p.95) delimitan diferencias en el autoconcepto de hombres y mujeres con altas capacidades. Al respecto “concluyen que los hombres tienen puntuaciones más elevadas en las medidas globales de autoconcepto”.

Por su parte, respecto a la adaptación social encontramos dos posturas. Una de ellas, atribuye una buena adaptación social a los niños/as y juventud talentosa, sin embargo “un primer punto, más dominante, tiende a establecer que los alumnos/as talentosos tienen tendencia a experimentar importantes problemas de adaptación social”. (Schwanen, 2008, p.11).

Gross (1993, en Schwanen, 2008, p.17) establece que aquellos/as estudiantes que vivencien precaria adaptación social frente a la manifestación de su talento, podrán activar estrategias compensatorias, escondiendo y en algunos casos decreciendo sus realizaciones a fin de lograr sincronía social con sus pares. Al respecto, Gross señala que “se acentúan tales estrategias compensatorias frente al hecho que las dificultades de socialización se acentúan por las diferencias académicas, intensificadas por la sofisticación y la diversidad de intereses que poseen, el cómo emplean el tiempo libre y la preferencia de juegos que presentan los alumnos/as talentosos” (p.17).

Refiriéndose al posible aislamiento social y restricción del grupo de pares que puede presentarse en la juventud talentosa, Alonso y Benito (2004) señalan que esto parece ser más frecuente en niños/as y gente joven altamente talentosa. López y Sotillo (2009) reafirman esta visión al precisar que en general, las personas talentosas suelen presentar mejor nivel de ajuste social, aunque “por otro lado los niños con muy alta dotación sí presentarían mayor dificultad en su ajuste, versus aquellos niños con talento moderado” (p.40). Refiriéndose a los aportes de Hollingworth (1926); López y Sotillo (2009) establecen que la población de mayor riesgo en su adaptación social serían niños/as y juventud con puntuación de CI a partir de 180.

Por su parte, Massé (1998, en Schwanen 2008) precisa múltiples variables que deben ser consideradas al momento de comprender el tipo de adaptación social que puede o no manifestar una persona talentosa. A través de sus investigaciones, Massé destaca que "el grado de adaptación social difiere mucho según el sexo, el nivel socio económico, el hecho de ser talentoso en una disciplina deportiva o no, el hecho de estar o no en un programa de enriquecimiento o en una clase regular, como también dependerá del tipo de habilidades que presenten" (p.18).

En definitiva, al momento de atender a estos constructos, es importante constatar los diferentes factores contextuales y ambientales como aquellos intrapersonales que juegan un rol en la adaptación y esferas del desarrollo de los/as adolescentes con altas capacidades.

4.1.5. Estereotipos de género y el desafío de la equidad: Ser Talentosa – Ser Talentoso

Siendo parte de los contenidos que una sociedad y cultura atribuyen a los significantes "mujer talentosa" u "hombre talentoso" es posible encontrar mensajes subyacentes: estereotipos de género, siendo creencias, imágenes y atribuciones primarias construidas en torno a la feminidad y la masculinidad, las cuales no necesariamente calzan con la diversidad y riqueza presente en la realidad, distando en muchos casos de ella. Rodríguez (2002, en Peñas, 2006) precisa cómo efectivamente las niñas y jóvenes talentosas deben ser consideradas como un grupo de riesgo frente a los estereotipos de género presentes y el posible impacto de éstos. Se establece que es el grupo de jóvenes talentosas el que podrá vivenciar dificultades particulares al verse confrontadas a mensajes y relaciones sociales impregnadas por los estereotipos de género.

Relevando antecedentes históricos, es posible encontrar estereotipos de género que posicionan a las mujeres en una condición de inferioridad social. Al respecto, pertinente resulta recordar ciertos hechos, que si bien podrán parecer muy lejanos y carentes de sentido en la actualidad se relacionan indirectamente a estereotipos que aún subyacen, reportándose que "en algunas épocas, las niñas y mujeres que demostraban poseer capacidades inusuales eran tenidas como brujas y ejecutadas" (Pérez y Domínguez, 2000, p. 211).

Sin desconocer que efectivamente se han generado cambios en cuanto a roles, expectativas, como frente al reconocimiento y ejercicio de derechos de hombres y mujeres, se relevan aun importantes vestigios de estereotipos de épocas pasadas, junto a otros estereotipos contemporáneos que se han ido generando, siendo tales la base de experiencias de inequidad, discriminación y violencia de género, alterándose con ello el real ejercicio de derechos, en igualdad de oportunidades, tanto para hombres como para mujeres. Frente a la inequidad que emerge, se releva que la niña y joven talentosa, podrá encontrarse con experiencias de discriminación frente a su condición.

Ya en los años setenta se destaca como pareciera ser difícil pensar en una mujer inteligente y femenina al mismo tiempo. Aludiendo a ello Roeper (en Peñas, 2006) alude a la presencia de dicotomía entre los constructos de inteligencia y feminidad. Se advierte que el estereotipo de lo que constituía feminidad no favorecía el reconocimiento de niñas y jóvenes talentosas, en cuanto la inteligencia era una característica atribuida prioritariamente a los varones. Siendo parte de los efectos desfavorables de ello, se aprecia la clara dificultad en la detección de niñas y jóvenes talentosas, en especial al encontrarse en la etapa de adolescencia. A través de ello, se desprende la importancia de considerar la variable de la etapa del desarrollo y la

significación social que se le atribuye, siendo elementos que intensifican el impacto que pueden conllevar los estereotipos de género. En concordancia con estos lineamientos, Pérez y Domínguez (2000) refieren cómo resulta alarmante constatar que al ser más pequeños/as y al no estar tan expuestos a las presiones sociales y a los estereotipos de género imperantes, efectivamente resulta similar el porcentaje de niños talentosos y niñas talentosas que se logran identificar, considerándose un rango etario de entre 6 y 12 años. Sin embargo, advierten que cuando la presión social aumenta, se aprecian importantes diferencias, precisándose que para el grupo de jóvenes talentosas "los catorce años parece ser el momento de un claro declive en las puntuaciones de los tests" (p.216).

Siendo parte de los elementos explicativos de lo anteriormente referido, se releva que "en la infancia las niñas son recompensadas por su éxito intelectual, en la adolescencia por su éxito social y conformismo" (Pérez y Domínguez, 2000, p.227). Es por ello que junto al avance etario, se esperaría también que las jóvenes progresen en la adscripción de aquello que es socialmente anhelado para el género femenino, sin alejarse de tales parámetros. Por lo tanto, se aprecia como en la actualidad el "ser mujer decidida, inquisitiva y ávida puede contrastar con los buenos modales que la sociedad y la familia esperan en una hija o en una madre" (p.220).

Asimismo, "tradicionalmente se han considerado comportamientos femeninos deseables, anteponer necesidades ajenas, ceder la iniciativa al otro sexo, reservarse las opiniones e inhibir los deseos por deferencia a los demás" (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000, p.396). De tal modo, se alude a cómo las adolescentes se podrán confrontar a importantes dilemas, entre los que se destaca aquella tensión que se podrá generar entre la manifestación de su talento y éxito asociado versus el logro de reconocimiento y aceptación social. Es por ello que Pérez y Domínguez (2000) explican que las adolescentes talentosas podrán llegar incluso a experimentar el temor de no ser queridas, ni apreciadas si se muestran inteligentes y altamente capaces, ocultando (frente a tal temor latente y/o evidente), la expresión de sus potencialidades. Se intenta así evitar que los otros/as reconozcan aquello que puede ser objeto de rechazo e incomprensión del entorno, siendo el ocultamiento del talento y la consecuente adaptación a los patrones sociales esperados mecanismos a través de los cuales la joven talentosa logra sortear tan importante dilema. Dentro de este mismo contexto, aludiendo a sus propias investigaciones y a las de Silverman (1993), Pérez y Domínguez (2000) refieren cómo es posible encontrar mayor capacidad de adaptación social en las jóvenes talentosas, señalándose también la idea de que justamente tal anhelo de aceptación social se constituirá en una suerte de obstáculo y barrera interfiriente para manifestar sus capacidades.

Peñas (2006) también expresa que a fin de ser adecuadamente aceptadas por sus pares, las adolescentes talentosas pueden adscribir a características socialmente valoradas para el género femenino, llegando incluso a esconder e inhibir la manifestación de sus talentos, intentando pasar desapercibidas frente a la mirada y juicio social externo. Se alude también a los alcances de ello, en cuanto "la mujer puede aceptar el sexismo y adaptarse bien a situaciones de discriminación, con tal de ser amada y pertenecer al grupo" (Kerr, 1985, en López, 2003, p. 165). En concordancia a lo referido, Alonso y Benito (2004) precisan que es así que "las niñas, por lo general, se van haciendo más tímidas y retraídas" (p.106).

Haciendo alusión a la investigación de Tomlinson y Smith (1983), Sánchez (2006) señala que los varones por su parte adscriben a otros estereotipos, caracterizándose por ser más activos, ambiciosos, versátiles e incluso manifestar mayor rebeldía que aquellas alumnas talentosas, quienes presentan mayor paciencia, responsabilidad, sinceridad, siendo al mismo tiempo más serviciales y respetuosas. De manera muy

complementaria, Alonso y Benito (2004), delimitan que las adolescentes talentosas "tienen un sentido del ridículo muy acentuado, comprenden perfectamente las relaciones sociales y se ajustan a las normas" (p. 108). Se releva así la importancia de los contextos sociales en el proceso de subjetivación de los niños, niñas y adolescentes con alta capacidad, y cómo efectivamente "los estereotipos sexuales y las consiguientes pautas educativas originan diferencias en el proceso de socialización de ambos sexos" (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000, p.396). Alonso y Benito (2004) también refieren que el responder a estereotipos de género (que no necesariamente calzan con los intereses y particularidad del propio sujeto) no será algo inocuo, en cuanto podrá impactar desfavorablemente a las niñas y adolescentes talentosas, especificándose que "debido a la frustración y dificultad de adecuarse o acomodarse a un tipo de comportamiento e interacción que no es la suya, presentan con frecuencia pesadillas, dolores de cabeza u otras dificultades, pero en el Colegio aparecen totalmente adaptadas siendo muy dóciles y estables" (p.108, 109).

Siendo parte de otros de los dilemas que debe sortear la joven adolescente, se encuentra aquel referido a la elección profesional estereotipada frente a aquella no estereotipada. Muy en relación a ello, "una gran cantidad de pruebas empíricas recogidas desde la década de los setenta demuestran el impacto psicosocial en las niñas superdotadas. Este impacto se expresa de muchas maneras, por medio de las elecciones que hacen los niños y las niñas en los juegos, la vestimenta y otros comportamientos, pero uno de los efectos más perniciosos ha sido la limitación de las elecciones vocacionales a través del estereotipo sexual" (Pérez y Domínguez, 2000, p.217). Efectivamente, hay ciertas carreras que se espera que las jóvenes escojan, como otras que muy por el contrario, se atribuyen al círculo masculino. Ello, tiene importante enlace con estereotipos de género tempranos que pudieron vivenciar en su escolaridad, estableciéndose a través de ciertos discursos sociales el que ciertas disciplinas serían más bien del dominio y manejo masculino, versus otras, que serían del manejo y dominio femenino. Asociado a esto, Pérez y Domínguez (2000, p.218), delimitan que efectivamente autores como Li y Adamson (2005) demostraron que a las niñas se les asignaba en clases el requerimiento de mayor esfuerzo en sus realizaciones y mayor tendencia a fracasar en matemáticas y ciencias, a diferencia de sus pares varones. "De otra parte, estos factores unidos a otros sociales, especialmente significativos en clases medias o bajas, harán que muchas jóvenes brillantes renuncien a competir para convertirse en científicas, escritoras o artistas, sencillamente porque creerán que eso nunca estará a su alcance" (Pérez y Domínguez, 2000, p.221). En este sentido, se considera cómo ciertos estereotipos se siguen perpetuando, en ocasiones fácilmente, frente a la falta de modelos y referentes femeninos en los campos científicos y técnicos. Concomitante a esta carencia de referentes femeninos en ciertos campos disciplinarios, "los estudios realizados sobre mujeres superdotadas muestran que a partir de la adolescencia las aspiraciones sobre su futuro profesional comienzan a bajar tanto en nivel, como en prestigio, e incluso en salario" (López, 2003, p.164). En la figura 6 se sistematizan los 3 principales dilemas que han sido previamente mencionados.

1.- Talento frente a la Feminidad
/la expresión de las altas capacidades en la adolescencia puede llegar a ser considerada como poco femenina/

2.- Éxito Académico frente a la Adaptación Social
/el éxito académico puede llegar a ser percibido como un obstáculo para la adecuada aceptación de pares/

3.- Elección Profesional Estereotipada frente a aquella no Estereotipada
/aquella carrera estereotipada que los otros desean que la adolescente talentosa escoja, no necesariamente calza con lo que podría anhelar/

Figura 6: Síntesis de tres Dilemas que podrán vivenciar las Adolescentes Talentosas

Atendiendo a lo anteriormente señalado, es posible advertir cómo para los varones talentosos, se podrá también presentar el dilema frente a aquellas carreras estereotipadas, existiendo la presión social imperante referida a que el adolescente efectivamente escoja un ámbito de acción en el cual usualmente trabajen varones. Relevante será también que dicha elección ocupacional le permita éxito, y sustentabilidad económica, siendo ello acorde al estereotipo de género, en el cual sería el varón quien deberá ser en el futuro el proveedor principal.

Como parte de los riesgos de los estereotipos de género, se señala que la búsqueda del perfeccionismo que suele caracterizar a niños y niñas talentosas, puede cobrar alta intensidad en la etapa de la adolescencia, llevándoles a una constante búsqueda inalcanzable. En el caso de las jóvenes, "el perfeccionismo hace que no se fijen objetivos razonables para sí mismas, lo que les lleva a generar un sentimiento de autoestima extremadamente bajo" (Warschaw, 1985, en Pérez y Domínguez, 2000). Tales autores manifiestan los alcances perniciosos de ello, presentándose en ciertos casos riesgos de trastornos alimentarios como la anorexia, o "atribuir su éxito o fracaso a factores distintos a sus propios esfuerzos, con lo que su imagen exterior de persona brillante la atribuyen a la suerte o a factores incidentales. Esta reacción al éxito no afecta a los hombres de la misma forma, los jóvenes brillantes atribuyen sus logros a sus propios esfuerzos, con lo que mejoran sus rendimientos" (p.221).

Por su parte, Pérez y Domínguez (2000, p.228), precisan cómo las adolescentes talentosas al llegar a la adultez podrán vivenciar el riesgo de "la abeja reina" el cual apunta a que ya no sólo será suficiente ser exitosa profesionalmente sino que también deberán serlo en el plano de su feminidad, ejercicio parental y marital, como en su corporalidad. Claramente ello podrá generar un importante desgaste en aquella adolescente talentosa que se ha convertido ya en una adulta con múltiples roles a cumplir de manera "ideal" en la sociedad.

En relación a lo expuesto, se visualiza cómo los sistemas socio-culturales con los cuales interactúa cotidianamente el niño, la niña y la juventud talentosa son ejes centrales, tanto en la posibilidad de potenciar su talento académico, como en su desarrollo socio-emocional. En este contexto, a continuación se revisan ciertas consideraciones en torno al sistema escolar y posteriormente familiar, relevando el importante rol que cumplen los agentes del sistema educativo, como los miembros de la familia: en la vida y bienestar psicológico de la juventud con altas capacidades.

4.2. Contexto escolar: Factores que impactan en el desarrollo socio-emocional del/la adolescente talentoso/a.

Profundizar sobre el contexto escolar, no sólo se plantea como una necesidad teórica, sino que también como un refuerzo a las ideas de derechos asociados a la población con altas capacidades del país. Investigar el ámbito educativo permite, sin duda, evaluar el cumplimiento de preceptos nacionales e internacionales que postulan el avance educativo, de forma general, pero también particular, transformándose por ello en un enfoque que plantea la defensa ante la vulneración de derechos de la adolescencia y provee un marco investigativo que otorga herramientas que permitan profundizar en esta realidad para defender los derechos a la educación y ante ello, una educación de equidad que favorezca el desarrollo de todas las potencialidades de la persona, teniendo claro que “todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad” (UNESCO, 2000).

4.2.1. La Escuela

El sistema escolar constituye uno de los contextos socialmente más relevantes en la cotidianeidad de la niñez y juventud talentosa. La escuela representa una institución formal que supone, el primer contacto directo y prolongado del niño/a y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida (Molpeceres, Lucas, y Pons, 2000, en Tarazona, 2005) y donde además; según Estévez, Musitu, Murgui y Moreno (2008) tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a unos determinados contenidos y actividades que conforman el currículum, así como interacciones sociales significativas con iguales y otros docentes (Pinto, 1996, en Estévez, Musitu, Murgui y Moreno, 2008, p.120).

Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007) señalan que la escuela es una de las fuentes más importantes de socialización durante la adolescencia. Se trata de un contexto donde los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con iguales y con figuras de autoridad como los profesores/as. Al ser la escuela uno de los lugares donde más tiempo pasa el alumnado, es de suponer la importancia que dicho contexto tiene en su ajuste psicosocial (Otero y López, 2001, en Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007). En numerosas investigaciones se ha estudiado la asociación existente entre determinadas características del contexto escolar y el tipo de relación que se establece con los docentes e iguales, y la autoestima del adolescente así como también el grado de victimización escolar, aspectos estrechamente relacionados con la satisfacción vital en el periodo adolescente (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007), llegándose a concluir que la autoestima esta correlacionada directamente con el rendimiento escolar, comprendiendo que ésta hace referencia a la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de estas características, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo/a (Brinckman, H.; Segure, T; Solar, M.I.; 1989).

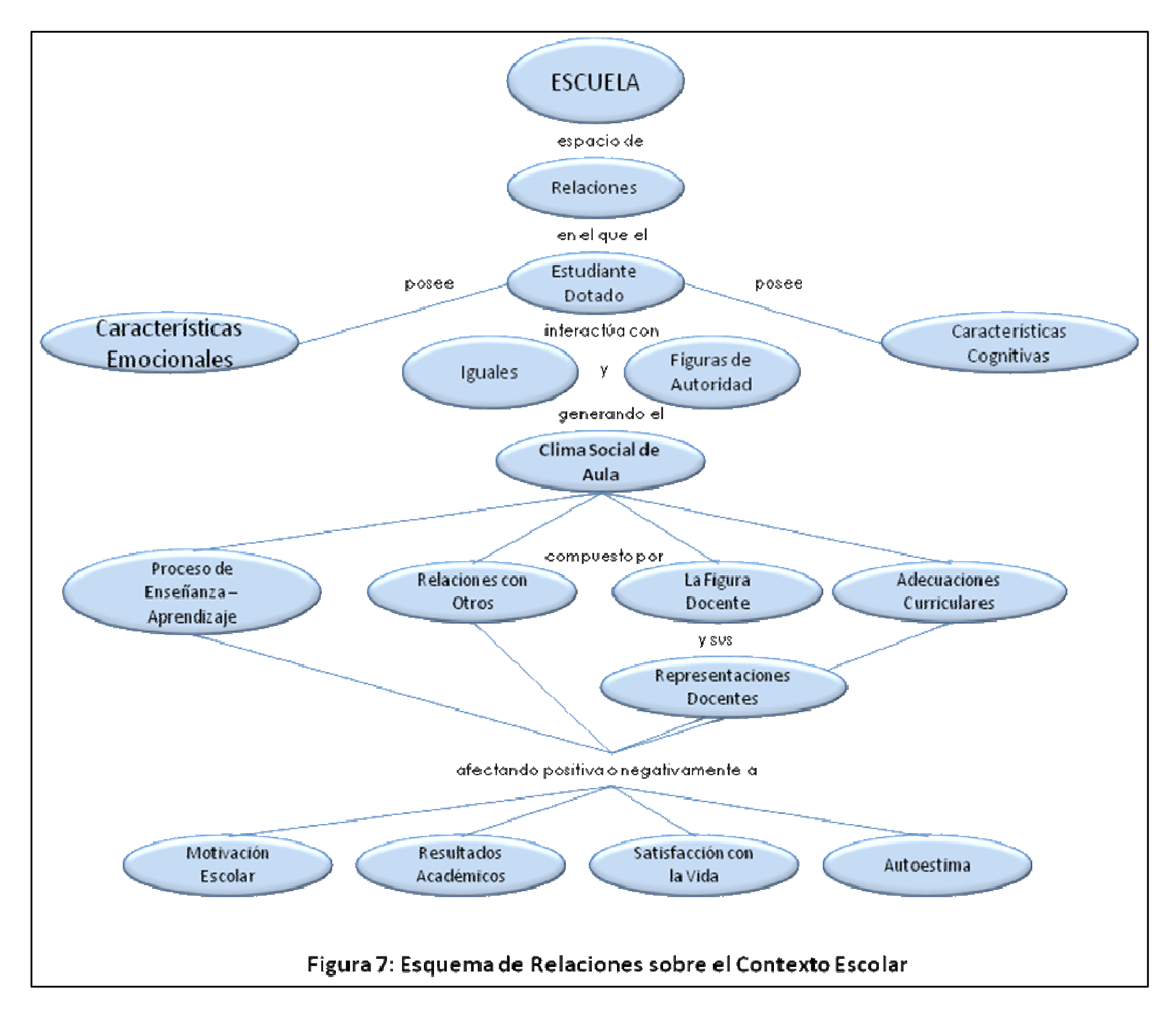


Figura 7: Esquema de Relaciones sobre el Contexto Escolar

4.2.2. Clima de aula

Al interior de la escuela, el clima de aula es un aspecto de importancia, en este sentido, siendo citados por Pérez, Ramos y López (2009) se consideran los estudios realizados entre otros/as, por Hoy y cols. (1991); Asensio (1992); Sabo (1995); Emmons, Comer y Haynes (1996); Conley y Muncey (1999); González Galán (2004) y Trianes y cols. (2006), quiénes consideran el constructo Clima dependiente de las percepciones de las personas involucradas en el mismo y, por lo tanto, no exento de cierta subjetividad. Se define el Clima Social de Aula como la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor/a, una forma de estar) que a su vez influye en el propio clima. En este contexto surgen interacciones tanto con pares como con docentes que pueden favorecer el desarrollo del-la adolescente con alta capacidad o muy por el contrario llegar a incidir desfavorablemente en el.

En concordancia con lo anterior, las representaciones de los docentes en torno a su alumnado con altas capacidades también son cruciales en la generación de un positivo clima de aula. Estas representaciones pueden ser: a) visualizar al estudiante como sujetos que requieren de una educación diferenciada que responda a sus particularidades y b) como alumnos/as favorecidos de aquello que no todos disponen.

Estas diferencias pueden llegar a ser amenazantes o infravaloradas. Tales representaciones impactan en la disposición del profesorado para adaptar sus metodologías y educar desde las diferentes capacidades y demandas.

Los docentes sin una preparación especial en la formación de estudiantes con altas capacidades a menudo se muestran desinteresados y/u hostiles hacia este tipo de alumnado. Por el contrario, los que tienen formación y experiencia con este grupo tienden a ser entusiastas y se muestran interesados por trabajar con ellos/as.

J.Siaud-Facchin (2003) apunta a que a lo largo de su escolaridad el alumno/a talentoso/a vivencia numerosas críticas o humillaciones de parte de sus profesores/as (o pares) ya que su forma de pensar y de razonar pocas veces es coherente con aquello que la escuela espera, los ataques recurrentes a su persona, generan un detrimento en su pensamiento, vivenciando que es inútil, e inclusive peligrosa; en tanto que aceptar su diferencia y reconocerlos por sus particularidades, abrirían la vía de una adaptación escolar exitosa. El mismo autor apunta a que dado que los/as niños/as talentosos/as poseen diferencias en la manera de pensar, no compartirán los mismos códigos implícitos de la escuela. Su modo de pensar, compresión del mundo, el análisis del medio ambiente se diferencian del alumno/a clásico. El/La estudiante talentoso/a puede manifestar errores o no comprender ciertas consignas. En conformidad a sus propios códigos, el profesor/a, inmediatamente podrá estar convencido que se encuentra frente a un alumno/a insolente, que lo provoca directamente. El establecimiento de una relación entre quien se siente perseguido y quien persigue al otro (persecutor y perseguido) se podrá instalar rápidamente, sintiendo cada cual que el otro actúa conscientemente para atacarlo, ridiculizarlo, desvalorizarlo, disminuirlo o bien agredirlo. Como se refiere, todas las ilusiones son posibles (J.Siaud-Facchin, 2003).

En este sentido, varias miradas teóricas otorgan claridad sobre un espectro deseable en la docencia con estudiantes que poseen altas capacidades. Para Genovard, 1983; Genovard y Castelló, 1990; Prieto y García, 1999; Witlock y Ducette, 1989 (En: Dolores Valadez Sierra; 2006) entre las conductas más deseables en docentes que se relacionan con estudiantes con talento, estarían:

- Proporciona un clima de aula que promueve la autoestima y ofrece el ambiente adecuado para que se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos.
- Propicia y estimula la curiosidad, la intuición y la creatividad dentro y fuera del aula. Respeta las preguntas inusuales.
- Permite utilizar a sus alumnos/as y alumnas su propio estilo de trabajo. En la medida que fuera necesario, modifica su programación de aula para adaptarla a los intereses de su alumnado.
- Manifiesta cierta apertura hacia sus alumnos/as, compartiendo información y sentimientos, comprometiendo e implicando a éstos en la toma de decisiones o en la solución de problemas, por la disposición de ser corregido, cuando sus respuestas o su organización no funcionan a criterio del alumnado. El profesorado presenta actitud favorable frente a ideas y experiencias nuevas, ampliando de forma progresiva el horizonte de sus estudiantes.
- Proporciona al alumnado distintas formas de aprender, de forma que tenga la oportunidad de encontrar distintas soluciones a un problema, diferentes formas o caminos para categorizar los objetos o los diversos puntos de vista o perspectivas en una discusión. Proporciona materiales que desarrollen la fantasía y la imaginación.
- Enseña con entusiasmo, con sentido del humor y no es autoritario. Domina en profundidad el área o materia curricular de la que es especialista.

- Planifica de forma diferenciada el trabajo de sus alumnos/as según sus necesidades individuales. Con el alumnado que presenta altas capacidades, guía su aprendizaje, le proporciona mucha autonomía en su trabajo y utiliza diversidad de materiales para que investigue y desarrolle proyectos personales en función de sus intereses, manejando programas y provisiones educativas para este grupo.

Por su parte, es importante que los/las adultos/as que intervienen educativamente con estudiantado sobresaliente sean capaces de actuar como mediadores/as adecuados/as del proceso de consolidación de una identidad positiva. La retroalimentación que se brinde, de manera verbal o no verbal son elementos centrales en la construcción de la representación de sí mismo/a que tiene el alumnado con altas capacidades.

Las necesidades educativas que plantea este grupo de estudiantes no se dirigen especialmente a la búsqueda de una persona que pueda responder a todas sus dudas, sino a alguien que pueda guiarlos. Los docentes no tienen por qué ser especialistas en todas las áreas, no deben basar su papel en una superioridad de conocimientos específicos, sino en una mayor madurez socio-emocional y disposición ante los recursos existentes.

Por su parte, en términos de dificultades de adaptación más comunes que el estudiantado talentoso puede experimentar en el contexto escolar, Robinson, A., Shore, B. y Enersen D. (2007), citando a Keer (1991), enumeran los siguientes: a) estrés y soledad frente a las altas expectativas y sobre-exigencia académica de los adultos, autoexigencia; b) depresión y angustia frente a situaciones que no pueden manejar; c) perfeccionismo exacerbado y metas poco realistas; d) relaciones insatisfactorias con los compañeros/as y e) en casos extremos, tentativa suicida.

4.2.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Las situaciones anteriormente enunciadas, plantean un desafío al proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado con alta capacidad ya que requieren de apoyo especializado, atendiendo a que piensan diferente, se comportan diferente, aprenden diferente y tienen un bagaje de conocimientos e información diferentes, por ello resulta fundamental entonces una atención adecuada ya que según Vergara (2006) si nunca tienen nada que hacer, no encuentran algo que los desafíe, si no se esfuerzan; no desarrollarán el hábito necesario para obtener buenos resultados y pueden terminar con frecuencia con habilidades de estudio deficientes.

Por lo anterior, reconocer que el alumnado talentoso requiere de una enseñanza acorde a sus necesidades, es básico en el sentido de una adecuada atención a su proceso de aprendizaje y desarrollo integral. Es muy importante el rol de profesores/as y especialistas que trabajan con la niñez y juventud con altas capacidades ya que “algunos de los problemas que presentan son simplemente el resultado de un amplio desconocimiento de sus características por parte de los educadores” (Artola, Barraca y Mosteiro, 2005, p.61). El profesorado entonces, resulta fundamental al momento de brindar no sólo apoyo consciente a sus estudiantes con altas capacidades, sino que también al poder detectar posibles casos de dotación, colaborar en la implementación de programas educativos individuales, colaborar con los padres y madres de los mismos estudiantes y jóvenes; y por último saber cómo y cuándo recurrir a los apoyos específicos para proporcionar un ambiente de enseñanza/aprendizaje propicio para el desarrollo completo de las capacidades de este tipo de alumnado (Alonso y Benito, 1996).

Es por ello que para Alonso y Benito (1996) una enseñanza adecuada a las altas capacidades (desde los profesores/as) requeriría de:

- Presentar contenidos basados en asuntos, temas y resolución de problemas con base amplia, favorablemente multidisciplinaria, ya que las habilidades avanzadas de los estudiantes justificarían modificaciones curriculares en las clases que se desarrollan de forma normal (Renzulli y Reis, 1992; En: Alonso y Benito, 1996).
- Presentar experiencias comprensivas y relacionadas, que se refuercen al ser estudiadas en conjunto.
- Favorecer la profundización de un tema elegido de manera personal y en el que se demuestre un abierto interés.
- Desarrollar técnicas de pensamiento que favorezcan el desarrollo de habilidades complejas, buscando por objetivo la construcción de "productos" creativos.

4.2.4. Motivación escolar

En caso de no presentarse una programación escolar adecuada, se podrá manifestar importante descenso de la motivación escolar del estudiantado con altas capacidades.

En este contexto "desde la perspectiva atribucional, el modelo motivacional cognición-afecto-acción de Weiner (Weiner, 1986a, 1986b) pretende incluir el rango completo de conductas humanas, y especialmente las estructuras y procesos cognitivos que influyen sobre la conducta a través de la experiencia fenomenológica (consciente). Dentro de esta experiencia se subraya la importancia del yo (autopercepción, autoestima, autoconcepto, autoconsistencia, autoexpectativas), y las emociones, cuyo papel se deriva de su extraordinaria riqueza y variedad" (Manassero Más y Vázquez Alonso, 1998, p. 335).

Sternberg (2000) sugiere que el aspecto indispensable que se requiere para el aprendizaje es la motivación, por lo que puede ser vista como un factor vital: "el factor X" en los altos niveles de desempeño y logro. En este sentido, se debe considerar también que la motivación escolar es un importante precursor del rendimiento académico, y del disfrute frente al aprendizaje. Por ello es fundamental generar prácticas educativas que la favorezcan. En la motivación se destaca la presencia de al menos dos tipos: aquella intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca alude a la satisfacción y gratificación personal en la búsqueda y adquisición de nuevos aprendizajes, la motivación extrínseca implica una satisfacción frente al aprendizaje basada en recompensas o factores externos al sujeto. Lens y Rand (2000) señalan que ambos tipos operan de manera simultánea en la mayoría de los comportamientos. Bloom (1985) y Csiksentmihályi (1997) destacan el importante rol que poseen tanto la motivación intrínseca como extrínseca al momento de desarrollar el talento académico. Es así importante que el profesorado estimule al interior del aula estos aspectos en la motivación escolar.

La motivación escolar también se ve afectada por las relaciones sociales al interior del contexto educativo. En este sentido, los/las estudiantes con altas capacidades pueden vivenciar el rechazo de los/as otros/as, dificultándose el que se encuentren en un contexto que realmente los valide. Es así como "la dotación no es siempre bien aceptada entre los pares y especialmente la dotación intelectual. Actitudes negativas u hostiles hacia los estudiantes son consecuencia de su dotación, especialmente pero no exclusivamente desde sus pares. Estas son algunas de las dificultades sociales más complejas que los estudiantes talentosos deben enfrentar por lo cual muchas veces son víctimas de bullying" (Kerry, 1992, p. 61). Expresiones hostiles podrían también generarse desde otros miembros de la comunidad escolar (docentes, directivos, apoderados de compañeros, personal administrativo).

La necesidad de adecuadas relaciones sociales y el sentido de pertenencia se intensifican en la adolescencia (Monks y Van Boxtel, 1986 en Phillips y Lindsay, 2006). Por ello, el estudiantado talentoso presenta una importante necesidad de pertenecer a un grupo (Leyden, 1985 y Whybra, 1992). Gomme (2000) también enfatiza que la necesidad de comunicación y pertenencia es tan importante como la necesidad de desarrollar sus habilidades.

En este sentido, la motivación y logros académicos pueden verse afectados cuando los/las estudiantes no son aceptados/as por sus pares, generándose un detrimento de realización, escondiendo deliberadamente el estudiantado la expresión de sus habilidades. Ello como una táctica de evitación o en un esfuerzo para ganar y/o mantener aceptación de sus compañeros/as. (Kerry, 1992; Peters y cols., 2000 en Phillips y Lindsay, 2006).

En este sentido, el rol del profesorado es fundamental, tanto por su actitud activa y en ocasiones determinante frente a actitudes de hostilidad de pares hacia el estudiantado con talento académico; tanto como las adaptaciones curriculares realizadas a la hora del trabajo con estudiantes con altas capacidades. En definitiva, y como ya se expresara de manera precedente "El avance que presentan algunos niños en una o varias materias de enseñanza en la escuela, la rapidez con la cual pueden asimilar los conocimientos en el dominio que les apasiona, hacen difícil el poder enseñarles los mismos contenidos, y al mismo ritmo que a otros niños de su edad" (J. Lautrey, 2004, p.338), en especial porque "las modalidades específicas de organización del pensamiento de los niños talentosos, de sus modos de razonamiento, de sus procedimientos de resolución de problemas, pero también su intensidad afectiva que impregna toda actividad cognitiva permite comprender mejor cómo estos niños con inteligencia atípica pueden llegar a ser una población en riesgo sobre el plano escolar, como también psicológico" (J.Siaud-Facchin, 2003, p.142).

4.2.5. Controversias sobre la adaptación escolar en el alumnado con alta capacidad

Desde el punto de vista del comportamiento y adaptabilidad que los estudiantes talentosos poseen en sus ambientes escolares, cabe destacar que hay posiciones controversiales respecto al tema. Schawen (2008) delimita dos posiciones, la primera postura señala que presentarían adecuada adaptación social, y su contraparte, se refiere a que tal grupo del alumnado tendería a presentar importantes problemas de adaptación escolar.

Es normal el encuentro de controversias educativas en relación a muchos temas. Desde la investigación por ejemplo se sabe que "contrariamente, y a través de estudios empíricos como los de Marland en 1972, se sostiene que las probabilidades de desajuste escolar y deserción son las mismas para los estudiantes talentosos como para aquellos alumnos/as de inteligencia promedio" (Schawen, 2008, p.12) por lo cual, la primera de las controversias dice relación con el "estar" en los espacios educativos en los que se encuentra el alumnado talentoso. Mucho de ello, tiene que ver, directamente con los espacios educativos en los que se desenvuelven.

Un ejemplo de lo anterior, podemos observarlo en la investigación realizada por Gentry, Rizza y Cruen (2002, en Schawen 2008, p.12) con 1.563 alumnos/as, en donde la tercera parte correspondía a estudiantes con altas capacidades. A través de su investigación, tales autores demostraron que la sensación de estar frente a un desafío cognitivo presentaba detrimento en aquellos niños/as talentosos/as que se encontraban en clases regulares, a diferencia de aquellos/as niños/as talentosos/as que accedían a una educación acorde a sus potencialidades, quienes conservaban la

sensación de estar siendo desafiados adecuadamente. Estos autores precisan que "los estudiantes que no accedían a clases diferenciadas, desarrollaban comportamientos de frustración frente al hecho de sentir que su potencial no era ni considerado ni enriquecido" (p.13).

Por su parte, Terrasier (1981 en Schawen, 2008) alude a un estudio efectuado por Gallagher y Crauder (1957), señalando que "el niño talentoso presentará desinterés escolar cuando no encuentre pares intelectualmente similares en el contexto escolar" (p.13) delimitando que "el hecho de ser diferente a los otros implica automáticamente dificultades de adaptación" (p.14). En tanto para Milgram y Milgram (1976) se indica la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes con altas capacidades y aquellos que no las poseen, en cuanto al *locus de control*. Los autores apuntan diferencias significativas en su muestra de estudiantes de cuarto hasta octavo grado: los con altas capacidades mostraron mayor locus de control que los sin altas capacidades, lo cual significa que los/as talentosos/as manifiestan mayor responsabilidad y competencia para enfrentarse a tareas futuras. Davis y Connell (1985) encontraron resultados parecidos en su estudio hecho con estudiantes talentosos y no talentosos pertenecientes a los niveles cuarto, quinto y sexto básico, quienes obtuvieron unas medias más elevadas en motivación y autonomía para juzgar hechos o sucesos y más bajas en las puntuaciones referidas al sentimiento de que sus conductas fueran controladas por causas desconocidas.

Lucito (1964) encontró que los alumnos/as de básica con alto CI mostraron ser menos conformistas que sus compañeros con bajo CI, señalando que los con altas capacidades parecen tener un locus de control interno sobre su propio rendimiento. Finalmente, son varios los trabajos que indican diferencias en aspectos referidos a la socialización de este grupo respecto a los no talentosos. Por ejemplo, Lehman y Erdwins (1981) encontraron que los estudiantes con un alto CI, pertenecientes a los grados cuarto, quinto sexto, séptimo y octavo, obtuvieron puntuaciones más elevadas en las subescalas referidas a la socialización y cooperación del Test de Personalidad.

4.3. Propuestas curriculares para una mejor atención educativa

4.3.1. Programación escolar: Curriculum afectivo

La adecuada atención educativa de este grupo del estudiantado al interior del sistema escolar requiere de adecuaciones en cuanto al currículum y programación escolar. La experiencia acumulada en Estados Unidos en este ámbito, indica la necesidad de contar con diversidad de programas, los que según Robinson, A. y cols. (2007) debiesen considerar los siguientes factores en la toma de decisiones: a) grado de talento; b) factores culturales y socioeconómicos; c) sexo del/la estudiante (ya que hombres y mujeres con dotación, deben tratarse de manera diferente); d) área de talento, e) factores emocionales del hogar del estudiante y f) otras variables, tales como problemas de aprendizaje, problemas físicos, emocionales o enfermedad.

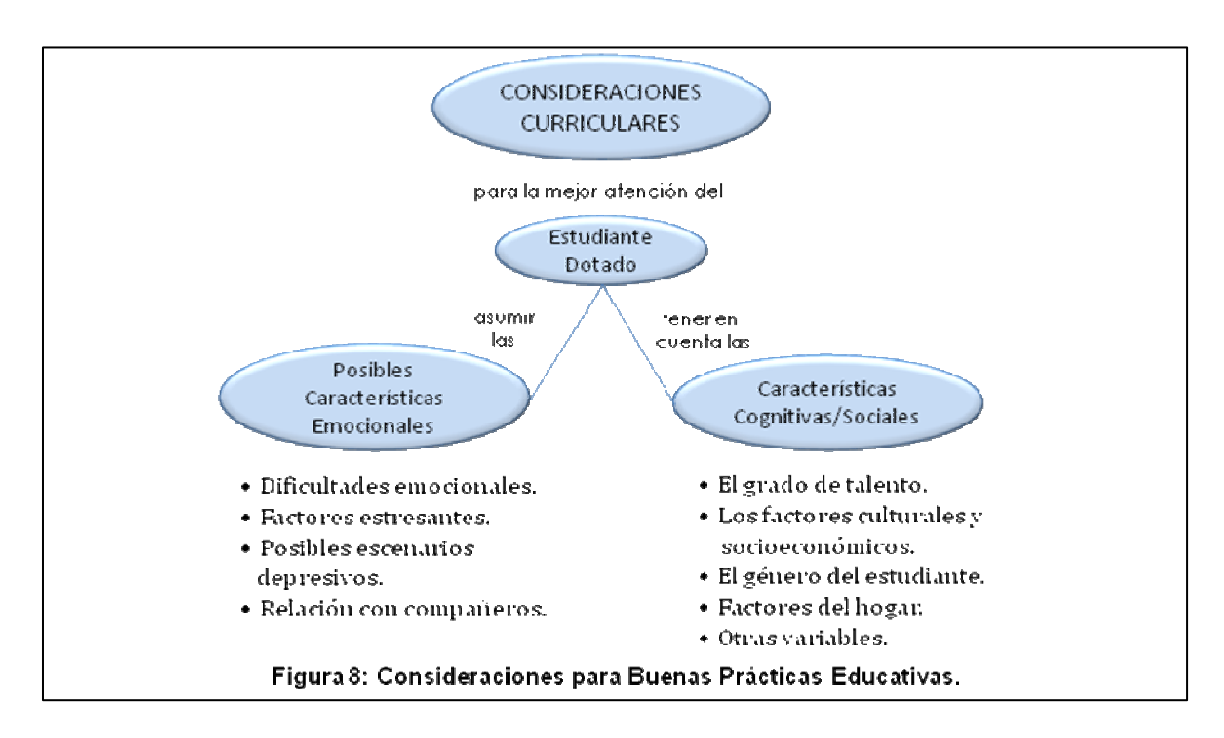


Figura 8: Consideraciones para Buenas Prácticas Educativas.

El trabajo en base a un currículum afectivo es esencial para optimizar el potencial del estudiantado con altas capacidades, siendo este tipo de currículum pertinente para la totalidad del alumnado y no solo para el estudiantado con talento académico. Un currículum afectivo les permitirá desarrollar un repertorio de herramientas personales y sociales que les posibiliten comunicarse y relacionarse adecuadamente con otros/as y construir su proyecto vital.

En el ámbito escolar es central dar un énfasis claro al desarrollo socio-emocional de la niñez y juventud talentosa. Las últimas investigaciones en neurociencias indican que el afecto precede a la cognición por lo cual es central incorporarlo en la programación escolar, considerando que el desarrollo afectivo juega un rol fundamental en el desarrollo integral del ser humano.

A través del curriculum afectivo, es posible definir 3 amplias categorías sobre el desarrollo intrapersonal humano; aquella: cognitiva, afectiva y conativa.

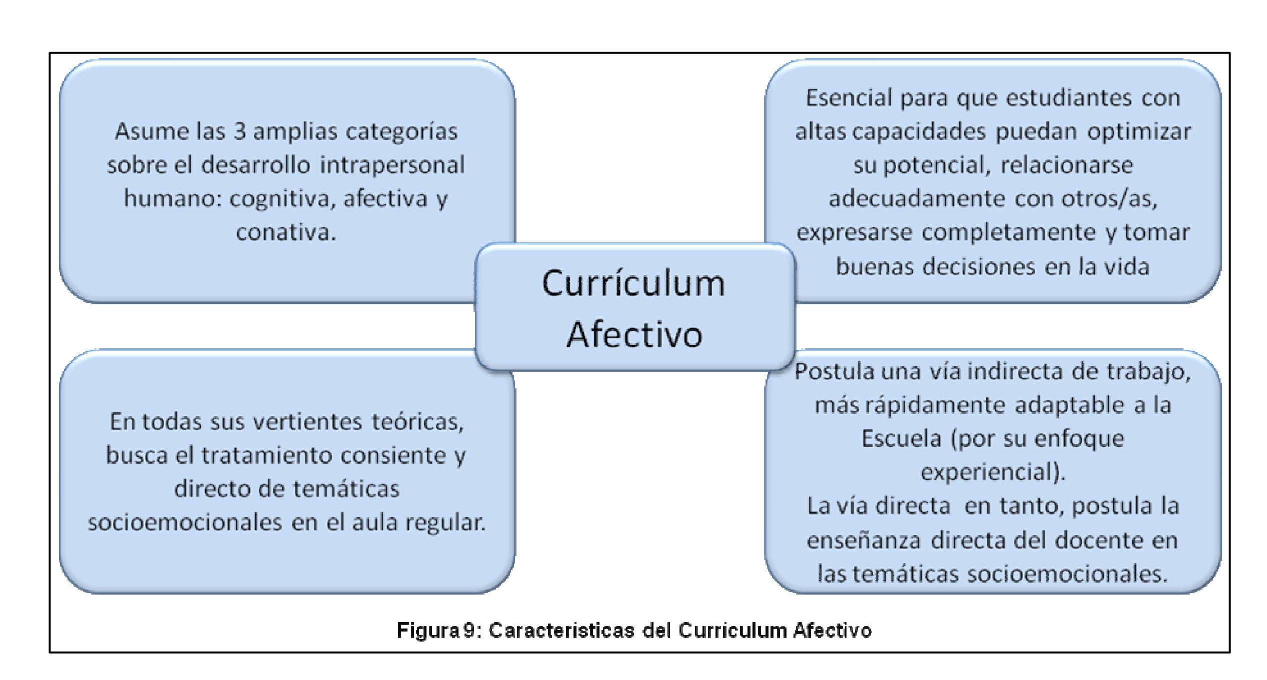


Figura 9: Caracteristicas del Curriculum Afectivo

La categoría cognitiva incluye las habilidades que deben ser evaluadas por la inteligencia y test de CI, áreas que normalmente asociamos al pensamiento y la escolarización. La categoría afectiva incluye emociones y desarrollo emocional Lo conativo se relaciona a la motivación, aspectos referidos al establecimiento de metas, persistencia e intereses de los estudiantes. Como todos los procesos motivacionales involucran la emoción, muchos teóricos actuales incluyen los aspectos afectivos y conativos bajo el encabezado general de “afectivo”. Además, los procesos interpersonales son considerados como parte de lo afectivo por muchos académicos y profesionales (Moon, 2009. En: Van Tassel-Baska, J., Cross, T., y Olenchak, F. R., 2009).

4.3.2. Tipología en el currículum afectivo.

Van Tassel-Baska y cols. (2009), señala que hay dos tipos de currículum que pueden ser utilizados para promover el desarrollo afectivo: el de instrucción directa y el indirecto. Aquel de instrucción directa apunta al desarrollo de conocimientos y destrezas sociales. Un apoyo a ello es la teoría de la Inteligencia exitosa, la que ha liderado el currículum enseñando pensamiento práctico, incluyendo sesiones en destrezas afectivas tales como asumir riesgos, manejar dificultades personales, establecer prioridades y desarrollar autoconfianza (Stenberg y Grigorenko, 2000, en Moon 2009). Los estudiantes talentosos/as se pueden beneficiar ampliamente de la enseñanza directa en la comprensión y desarrollo de destrezas afectivas. Profesores/as y consejeros escolares pueden proveer instrucción directa en destrezas afectivas (Moon, S., 2009).

El currículum indirecto involucra actividades como la creación de climas escolares que fomenten el desarrollo afectivo y el modelaje de parte del profesorado en destrezas de regulación emocional. El currículum afectivo indirecto a menudo incluye actividades experienciales que requieren que los/las estudiantes procesen las emociones tales como la simulación histórica, lectura de novelas, o el compartir y crear trabajos de arte expresivo. Es central que la juventud talentosa aprenda a ser optimista. En este sentido, Olenchak, R. (2009) alude a los aportes de Shatté y cols. (1999), como a aquellos de Danner, Snowdon y Friesen (2001) señalando que es crucial que la juventud presente la habilidad de enfrentar los desafíos con autoconfianza y resiliencia, principalmente frente a las dificultades. Además, se advierte cómo el afecto positivo podrá favorecer la longevidad, y las expectativas de vida del sujeto, logrando

al mismo tiempo mayor satisfacción con sus vidas (Olenchak, R., 2009). Este tipo de currículum afectivo es más fácilmente integrado en las clases de prekinder a enseñanza secundaria, particularmente en temáticas como artes y humanidades (Moon, S., 2009).

Es así como aspectos tales como clima de aula, motivación escolar, favorables relaciones con pares y docentes, prácticas y adecuada programación escolar son ejes centrales a fin de garantizar el bienestar psicológico, a través de la trayectoria educativa. De esta manera "los colegios pueden hacer mucho por disminuir los efectos desmotivadores de las actitudes negativas hacia la alta habilidad. Ellos pueden crear una atmósfera en la cual la excelencia sea aceptada y deseable" (DfEE, 1997 en Phillips y Lindsay, 2006).



Figura 10: Teorías que Enriquecen el Currículum Afectivo.

4.3.3. Algunas teorías relevantes en el desarrollo del currículum afectivo

A partir de los postulados anteriores, es posible señalar que existe una variedad de aportes importantes desde lo teórico para perfilar las intervenciones curriculares afectivas en el trabajo con la niñez y juventud dotada. Algunas de ellas y que podrán favorecer un trabajo efectivo en la atención socio-emocional de los estudiantes sobresalientes son:

1. *Teoría de los Talentos Personales:* Esta es una teoría de desarrollo personal meta-teórico que provee un marco para ayudar a la juventud talentosa a seleccionar y alcanzar metas desafiantes que pueden ajustar sus habilidades, intereses, y perfiles valóricos. Apunta a la resolución de problemas, estableciéndose preguntas tales como: en qué soy bueno, qué es lo que quiero lograr con mi vida. Así como también a la resolución de problemas personales: qué voy a hacer para lograr las metas que me he propuesto para mí mismo/a, qué voy a hacer cuando mis prioridades se encuentren en conflicto. Al utilizar este modelo teórico, una de las primeras decisiones es si la aproximación a esta aplicación enfatizará instrucción directa o indirecta, a fin de decidir las actividades experienciales a desarrollar. Las unidades son desarrolladas y enseñadas en tópicos de talento personal, tales como selección de metas, manejo del tiempo y toma de decisiones. Después de la aproximación seleccionada (directa o indirecta) se deben establecer las metas curriculares para cada nivel de desarrollo que se desee alcanzar. Basado en la teoría del talento personal estas metas se deben

enfocar en desarrollar el conocimiento personal sobre el talento, las destrezas y disposiciones. Un nivel de educación básica puede combinar ambas estrategias: desarrollo de autoconciencia de los intereses, incrementar resolución de problemas estructurados y no estructurados, toma de decisiones y proveer variedad de desafíos de aprendizaje. Este currículum debe estar enfocado en el proceso, ya que a este nivel es fácil trabajar interdisciplinariamente, crear climas y hábitos de trabajo positivos, favoreciendo el aprendizaje independiente.

En enseñanza básica, se utiliza una combinación de las aproximaciones, estrategias indirectas que se pueden incorporar en el mismo contenido de clases y las directas o sesiones de *counseling* semanales o mensuales, lideradas por un consejero escolar.

Las metas del componente indirecto en la educación básica, como actividades, pueden incluir las siguientes:

- Desarrollar resiliencia a través del estudio de biografías de personas que lograron superar obstáculos.
- Tiempo para el desarrollo de las destrezas.
- Proveer suficientes desafíos para inducir experiencias de fracaso con un instructor que de feedback.
- Buscar estereotipos de género, cultura y proveer oportunidades de interactuar con profesionales de distintos backgrounds.
- Componente directo:
- Monitoreo de las metas establecidas, en grupos de discusión a fin de descubrir facilitadores y obstaculizadores del logro de éstas.
- Desarrollar aspiraciones para una carrera a través de buscar los intereses individuales.

En la educación media, se pueden tomar cursos electivos de otras materias, lo que provee instrucción directa, al investigar sobre teorías. Otra aproximación es adoptar un programa comprensivo, de aprendizaje autónomo que facilita la instrucción colaborativa. Un buen modelo para este propósito es el ALM (Modelo de aprendizaje autónomo).

2. *Desarrollo socio-emocional:* El currículum afectivo basado en las teorías socio-emocionales se utiliza en algunos centros en Estados Unidos. El Centro para la educación del desarrollo social y emocional (CSEE; http://www.csee.net/climate) y el centro para el aprendizaje colaborativo académico, social y emocional (CASEL; http://www.casel.org) son ejemplos de centros académicos interdisciplinarios que han desarrollado currículum que impulsan lo afectivo. El Centro CASEL utiliza la teoría de la competencia social de inteligencia que incluye autoconciencia y manejo relacional para guiar la investigación en desarrollo afectivo. Sin embargo, este trabajo está enfocado en la población general de estudiantes a fin de revertir problemas conductuales más que en desarrollar o identificar altos niveles de talento socio-emocional (Moon, S., 2009).

El currículum afectivo relacionado con el desarrollo social y emocional de los/as estudiantes talentosos/as puede tener diferentes metas, las teorías que se elijan para guiar tal currículum deben ser consistentes con las metas curriculares que se han definido. Por ejemplo, es posible identificar estudiantes con altos niveles de inteligencia social y emocional, por lo tanto ellos pueden recibir programas especiales diseñados para que ellos puedan tener más experticia en estos dominios o prepararlos para ámbitos profesionales que requieren altos niveles de experticia socio-emocional como consejería, liderazgo y enseñanza. Las teorías de

desarrollo de inteligencia social y emocional y/o de resolución de problemas intrapersonales proveen de buenos marcos de referencia para el currículum afectivo en este tipo de programas de desarrollo de talentos. Algunos teóricos han preparado listas de competencias sociales para promover éxito escolar tales como: tomar una perspectiva, aprecio por la diversidad, comunicación, negociación, empatía y cooperación (Elias y cols., 997; Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004. En: Moon, 2009, pág. 17).

Estas competencias se pueden convertir en listas de cotejo de comportamientos que pueden ayudar a identificar el talento social. Otra posibilidad es ayudar a aquellos estudiantes altamente inteligentes con carencias en inteligencia social o emocional y que no han desarrollado suficientes competencias en esta área a fin de que sean capaces de construir fuertes lazos de amistad y trabajar efectivamente con otros/as. Esto es muy apropiado para poblaciones de talentosos/as en riesgo por el ajuste en esta área tales como los twice-exceptional o doblemente excepcionales; estudiantes con problemas familiares (Peterson, 2001, 2002), y los de bajo rendimiento (Moon, 2004; Reis y Mc Coach, 2000). La teoría del apego, las teorías del comportamiento prosocial y de resolución de problemas interpersonales pueden ser usadas como marcos para el trabajo en el desarrollo de competencias sociales con estos estudiantes.

3. *Teoría del Procesamiento de la Información Social:* esta se enfoca en los procesos cognitivos que están involucrados en el pensamiento y sobre la interpretación que se realiza en cuanto a las situaciones y relaciones sociales (Crick y Dodge, 1996: Dodge, 1986, en Moon 2009). La teoría del procesamiento de la información social ha sido utilizada para explicar las interacciones sociales negativas tales como agresividad y comportamiento de bullying (Dodge, 1996, en Moon, 2009) y también las interacciones sociales como aquellas involucradas en construir amistades (Crick y Dodge, 1996; Gross, 2004, en Moon, 2009). La teoría sugiere seis pasos que pueden explicar los comportamientos que se pueden suceder en situaciones sociales, los pasos cognitivos explican porque dos niños pueden reaccionar de una manera completamente diferente en una misma situación social.

   Los pasos son: conocer cuáles son las claves relacionadas con las situaciones tanto internas como externas y poder decodificarlas, conocer cuáles son las pistas de las interpretaciones individuales y seleccionar una meta, desarrollar una respuesta, para lo cual se accede al repertorio existente de posibles respuestas y otorga una respuesta que puede resultar en un comportamiento. Estos pasos ocurren muy rápido en las situaciones sociales. Los niños/as con problemas de comportamiento a menudo tienen problemas para identificar las pistas sociales, por lo que realizan interpretaciones más negativas de los acontecimientos sociales que lo esperado. Por otro lado, los niños/as con altos niveles de destrezas sociales tienen más facilidades para realizar adecuadas interpretaciones de las situaciones sociales y presentando un amplio repertorio de respuestas apropiadas.

   Las teorías cognitivas pueden ser la base de los fundamentos de un diseño curricular que puede ayudar a los estudiantes en sus destrezas sociales, cambiando la perspectiva que puedan tomar. Enseñar directamente interpretaciones sociales apropiadas y comportamientos positivos provee instrucción en resolución de problemas sociales, lo que desarrolla destrezas tales como la mediación de conflictos, es por ello que el paradigma de cognición social ha producido aportes en constructos como autoconcepto (Harter, 1999; Marsh, Chessor, Craven y Roche, 1995; Mendaglio y Pyryt, 2003, en Moon, 2009),

autoeficacia (Bandura, 1997; Schunk, 1989, 1991, en Moon, 2009), establecimiento de metas (Locke y Latham, 2002; Markus y Ruvolo, 1989, en Moon, 2009) y motivación (Dai, Moon, y Feldhusen, 1998; Pintrich y Schunk, 1996; Wolters, 1998, 2003, en Moon, 2009). Estos constructos son especialmente relevantes para el currículum afectivo que espera ayudar a estudiantes talentosos a desarrollar sus talentos personales (Moon, 2003b, pág. 20, en Moon, 2009).

4. *El Método del Ojo de Buey (Bull´s Eye Model):* En la literatura sobre la seguridad personal y el ajuste se indica que los humanos estamos siempre buscando la integración afectiva, y las vías para desarrollar nuestro talento. El Modelo Ojo de Buey, toma como marcos de fundamentos las teorías que apoyan el vinculo entre cognición y afecto; cuerpos de evidencia que examinan la esperanza y la psicología positiva de manera general, y la psicología positiva con respecto a la dotación y el desarrollo del talento uniéndolas para proponer una reflexión de la literatura existente para atender las necesidades de esta población. Propone 4 etapas de desarrollo fluido del modelo en que cada etapa influencia la siguiente:

Afecto Natural: Incluyen personalidad, propensión social natural, atributos emocionales naturales, habilidades innatas para manejar la información afectiva, el temperamento, la predisposición genética y modificadores impuestos por la dotación. La personalidad de cada uno/a tiene un impacto importante en la emocionalidad, como cada uno/a reacciona, a los estímulos del ambiente y extrapola estas reacciones a los sentimientos,

a. expresa estos sentimientos y luego los almacena como referentes para el futuro perfilamiento la personalidad.

b. Mundo de contextos: incluye elementos tales como las influencias del hogar y la familia, la presión de los pares, las expectativas escolares, laborales y morales, normas sociales, puntos de vista de los otros/as acerca de la dotación.

c. Meta-afecto: incluye autoexamen afectivo, regulación social y emocional, impacto en la dotación y ajuste afectivo natural con el mundo de los contextos para el autoajuste y afrontamiento. Se intenciona la madurez psicosocial. Muchos psicólogos aluden a un proceso similar al usar el término ajuste, pero meta-afecto parece ser más adecuado para describir los complejos procesos que se presentan cuando un individuo invierte tiempo en examinar sus propios sentimientos. Luego, usando tales reflexiones podrá regular adecuadamente su expresión afectiva. En definitiva, es una evaluación introspectiva que involucra el pensamiento y que implica no solo la cognición sino que ocurre también afectivamente cuando los individuos hacen esfuerzos para probar sus sentimientos sobre sus propios afectos y formas de relación que predominan en sus emociones (Olenchak, R.,2009. En: Van Tassel-Baska, J., 2009, pág. 62).

d. Nicho personal: implica integración afectiva, encontrando el individuo formas para que emerjan elementos sociales y emocionales. Las metas personales de cada uno, así como aquellas de la sociedad podrán estar en coherencia y encajar en un set de circunstancias. A partir de ello, se podrá lograr un sentido de pertenencia, vivenciando al mismo tiempo cierto grado de independencia (Olenchak, R., 2009, pág. 65).

El modelo es flexible, integrándose elementos cognitivos y afectivos a medida que se avanza desde el nivel 1 al 4. El prestar adecuada atención a las emociones es

esencial para el estudiantado con talento. Al respecto, este modelo les permitirá avanzar en cada fase del proceso.

5. *Currículum Paralelo de Tomlinson:* se refiere a un currículum de identidad, aludiéndose al individuo como aprendiz. Desde tal posicionamiento, podrá avanzar, encontrando la juventud talentosa una disciplina de estudio que podrá encajar con sus habilidades. Siendo parte de tal proceso, se incluyen oportunidades para experienciar y aproximarse a distintas profesiones. También se incorporan actividades tales como simulaciones, juego de roles, y estudio independiente (Moon, 2009, pág. 25).

4.3.4. Síntesis frente a las temáticas

A través de diversos estudios se ha relevado el rol fundamental que posee el desarrollo afectivo en el desarrollo integral del ser humano. Olenchak, R. (2009) alude a los aportes de Shatté y cols. (1999), como a aquellos de Danner, Snowdon y Friesen (2001). Frente a ello, enfatiza la importancia de que la juventud talentosa aprenda a ser optimista. Señala que es crucial que la juventud presente la habilidad de enfrentar los desafíos con autoconfianza y resiliencia, principalmente frente a las dificultades. Además, se advierte cómo el afecto positivo podrá favorecer la longevidad, y las expectativas de vida del sujeto, logrando al mismo tiempo mayor satisfacción en sus vidas (Olenchak, R., 2009, pág. 79).

Con esto, reforzamos la idea que las teorías planteadas con anterioridad tienen el objetivo de brindar mayores oportunidades de profundizar en los elementos que puedan enriquecer la puesta en práctica, de forma directa o indirecta, de un currículo afectivo penetrante y pertinente a las características que el alumnado sobresaliente posee.

Es pertinente aclarar que el sólo “uso” de una teoría no asegura el éxito de las estrategias pedagógicas planteadas. Mientras más compromiso exista del profesorado hacia el alumnado dotado; mientras más vías de apoyo concensuado se establezcan entre profesionales de diferentes disciplinas, y en la medida que emerjan praxis exitosas y nuevos avances teóricos, se podrá resguardar la atención socio-emocional educativa de la niñez y juventud con alta capacidad. Esta se hará más efectiva, profunda y sobre todo, sana.

Por último, es importante también profundizar en una idea final en lo referido a la atención escolar socio-emocional del alumnado dotado.
Esta dice relación con que la profundidad ofrecida al currículum afectivo no es exclusiva de la educación de talentos, por ende, no es una puerta a un nuevo tipo de aceleración emocional en este estudiantado, sino que una propuesta curricular que ofrezca una real experiencia de trabajo sobre temáticas socio emocionales en el aula regular, exclusivamente dotada o mixta, dependiendo por supuesto, de la realidad educativa en el cual –foco de interés de la investigación– se encuentren la niñez o juventud con altas capacidades.

4.4. El rol de la familia en el desarrollo socio-emocional de los-las adolescentes con alta capacidad

4.4.1. La familia, como unidad social

Desde la mirada psicosocial, se considera a la familia como la configuración humana central que puede promover el crecimiento, desarrollo integral, adecuado bienestar y

satisfacción con la vida de cada uno/a de sus miembros. La familia es así "un contexto de por sí complejo e integrador, pues participa en la dinámica interaccional de los sistemas biológico, psicosocial y ecológico, dentro de los cuales se movilizan los procesos fundamentales del desarrollo del adolescente" (Hernández, 1996, p.5). Como unidad social, podremos encontrar diferentes configuraciones familiares y sistemas de parentalidad, los cuales se relacionan al contexto cultural y socio-político, que en definitiva legitiman su existencia. A nivel nacional, encontramos configuraciones tales como aquella biparental, monoparental, extensa, reconstituida y mixta, siendo el sistema de parentalidad prioritario el bi-lineal, en donde cada hijo/a que nace tiene lazos de pertenencia y afiliación con ambas líneas parentales.

4.4.2. Doble desafío parental: hijo/a adolescente y talentoso/a

Relevando los aportes de Florenzano (1993), apreciamos cómo una familia con hijos /as adolescentes se encuentra en una etapa particular de su ciclo vital, que demandará una serie de desafíos y tareas a sus miembros. En este sentido, "los cambios biológicos de la pubertad dan origen a respuestas psicológicas; el adolescente se separa en forma progresiva de la familia y se plantea el tema de su propia identidad" (p.20). El adolescente no sólo deberá avanzar en la consolidación identitaria, sino que tendrá que ir forjando al mismo tiempo los lineamientos fundamentales de sus elecciones futuras, propias de su proyecto vital.

Por otra parte, los padres de hijos/as adolescentes y talentosos/as, se encuentran con importantes desafíos asociados a reconocer las características particulares de sus hijos/as, sus cambios comportamentales, psicológicos, sociales y biológicos y deben, asimismo, enfrentar el derecho de sus hijos/as a tomar decisiones personales frente a estas nuevas potencialidades, así como frente a su futuro familiar y laboral. Se encuentran así las figuras parentales, con un doble desafío parental, referido a acompañar adecuadamente el desarrollo integral del individuo adolescente y al mismo tiempo talentoso.

4.4.3. Salud Familiar, factores protectores y de riesgo

Frente a la especificidad de una familia que posee un miembro con alta capacidad y adscribiendo al modelo de ajuste y adaptabilidad familiar al cual hace referencia Hernández (1996)[3] se comparte que frente a eventos adversos se podrá evaluar el nivel de adaptabilidad o de vulnerabilidad del sistema familiar de la persona talentosa. Ello, a través de "el grado de satisfacción con la vida, sentimiento de felicidad, rendimiento académico y laboral, presencia o ausencia de problemas de salud y de comportamiento" (p.6). Al respecto, resulta importante precisar que se considera que "la satisfacción con la vida se define como una evaluación global que la persona hace sobre su vida" (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991, en Atienza, Pons, Balaguer y García- Merita, 2000). Es así como "esta definición señala que al realizar esta evaluación, la persona examina los aspectos tangibles de su vida, sopesa lo bueno contra lo malo, lo compara con un estándar o criterio elegido por ella, (…), llegando a un juicio sobre la satisfacción con su vida (…). Por lo tanto, los juicios sobre la satisfacción con la vida dependen de las comparaciones que el sujeto hace entre las circunstancias de su vida y un estándar que considera apropiado. Este último matiz es importante ya que no se trata de un estándar impuesto externamente sino que es un criterio autoimpuesto" (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000, p.314).

[3] Cabe relevar que Hernández sustenta su modelo tras resultados provenientes de la aplicación del instrumento piloto a un grupo de familias con hijos adolescentes de las ciudades de Santiago, Buenos Aires, Sao Paulo, Río de Janeiro, San José de Costa Rica y Santafé de Bogotá. Los resultados fueron procesados en la Universidad de Minnesota, delimitándose así la consolidación del instrumento final.

Aludiendo a Diener (1984); Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) expresan la importancia de que al momento de efectuarse investigaciones en torno a este constructo, efectivamente se consideren los juicios subjetivos que realizan las personas respecto a su vida. Por su parte, cabe relevar que la satisfacción con la vida es un componente del bienestar subjetivo. Así “en este constructo se han identificado dos componentes claramente diferenciados; un componente emocional, en el que a su vez se distinguen dos subcomponentes, afectos positivos y afectos negativos (…) y un componente cognitivo, al cual se le ha denominado satisfacción con la vida (…)” (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000, p.314). Respecto al bienestar psicológico, “aunque la investigación del constructo de bienestar ha sido un tanto confusa mezclándose nociones como bienestar psicológico, felicidad, disfrute y particularmente calidad de vida; el bienestar psicológico puede definirse de manera general como un concepto ligado a la percepción subjetiva que tiene un individuo respecto a los logros conseguidos por él, y su grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras. En tal sentido, refleja el sentir positivo y el pensar constructivo de la persona para consigo mismo” (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999, en Velásquez y cols. 2008, p.140)

Siendo parte de los indicadores de salud familiar, que pueden promover o afectar el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida de los/as adolescentes, encontramos factores, que según su contenido y expresión, se constituirán bien sea en factores protectores o de riesgo. Siguiendo a Hernández (1996), es necesario considerar: “el tipo de relaciones que mantienen sus miembros; el estilo de afrontamiento de los problemas; las fuentes de apoyo del adolescente y su familia; los valores y creencias de la familia; la acumulación de tensiones y estresores; los recursos de las familias para resistir las tensiones” (p.6). Importante resulta mencionar que al momento de referirse al impacto que pueden generar los factores en términos de un mayor estrés familiar, se considera la correlación inversa establecida por Hernández (1996) entre el estrés familiar y la satisfacción con la vida. Dicha aclaración, sistematizada en la figura 11, permitirá comprender que efectivamente cuando se aluda a mayores niveles de estrés y vulnerabilidad familiar se considerará la presencia de menores niveles de satisfacción con la vida en los integrantes del sistema familiar, y por tanto en el/la adolescente con alta capacidad; e inversamente, a menor nivel de estrés se relevará mayor satisfacción con la vida.

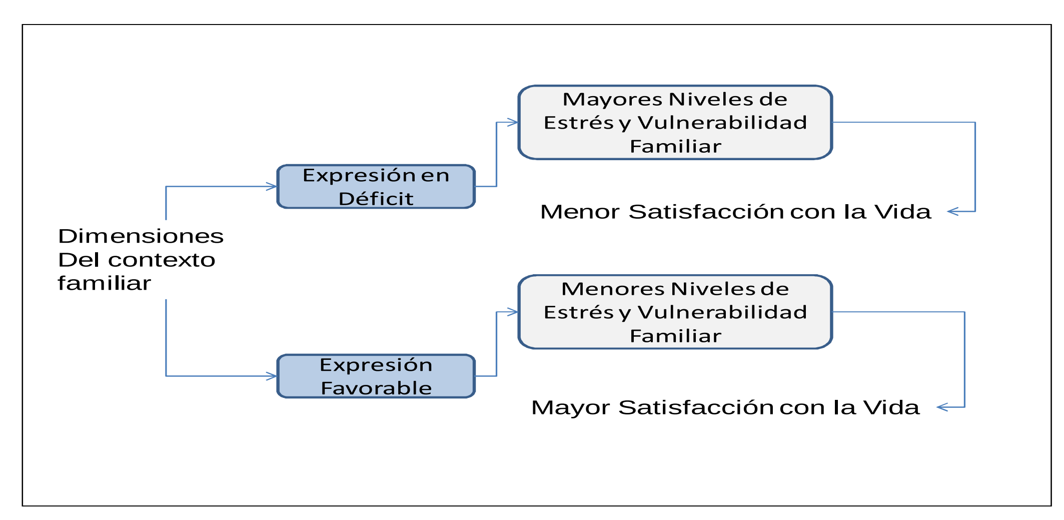


Figura 11 : Salud Familiar

Cabe precisar también, la importancia del constructo de satisfacción con la vida, considerando las demandas de la adolescencia y los posibles riesgos que se pueden

presentar en esta etapa evolutiva. En este sentido, Hernández (1996) advierte como efectivamente “en otros estudios, el bajo nivel de satisfacción del adolescente ha mostrado importante relación con las conductas de riesgo” (p.22). Por lo tanto “a este respecto muchos autores subrayan que existen relaciones estrechas entre la satisfacción con la vida y el distrés psicológico. Así algunos trabajos destacan las relaciones entre satisfacción con la vida y problemas internos, tales como la depresión, ansiedad y baja autoestima” (Chico, 2006, Diener, Sapyra y Suh, 1998; Martínez y García 2007; Valle, Huebner y Sudon, 2006, en Buelga, Musitu y Murgui, 2008, p.129). En este contexto, “otros autores observan que la valoración negativa de la propia vida se relaciona con problemas externos, como el abuso de drogas (…) y la conducta violenta” (p.129). También, resulta central referir el enlace que se establece entre la satisfacción con la vida y la reputación social en el grupo de iguales, el sentimiento de soledad, y problemas de ajuste emocional como la baja autoestima. Es así cómo “todos estos factores repercuten de manera significativa en la satisfacción vital del adolescente que a su vez ha mostrado tener una estrecha relación con el desarrollo de comportamientos desajustados y violentos en la adolescencia” (MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005, en Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009, p, 538)

Atendiendo a lo anteriormente referido, a continuación, se destacan aquellos factores del sistema familiar que han sido considerados para la presente investigación, junto a relaciones encontradas con dimensiones en estudio.

4.4.4. El tipo de relaciones en la familia

Elementos como el tipo de familia, el número de miembros (y en especial el número de hijos), el grado de cohesión familiar, la participación que tenga el/la joven adolescente en la solución de problemas, el estilo de comunicación que se genere entre los sub-sistemas (conyugal, parental-filial), junto a las rutinas familiares, serán ejes determinantes del clima y tipo de relaciones entre los miembros, como del bienestar en diferentes esferas de su desarrollo socio afectivo y satisfacción con la vida.

4.4.5. El tipo de familia

Esta dimensión apunta a aquellos elementos que caracterizan la estructura y configuración de una familia, tales como la cantidad de miembros que la componen, los recursos económicos con que cuenten, la presencia o ausencia de la dupla parental, así como también el número de integrantes en el sub sistema filial.

Respecto a ciertas características de las familias, y sobre todo atendiendo a la configuración de dichos sistemas, es importante precisar que “el tipo de familia no es en sí mismo un factor de riesgo, pero sí se sabe que las familias donde la madre es la jefe de hogar y hay escasos recursos, tienen una mayor propensión a diversos tipos de dificultades, (…)” (Hernández, 1996, p.18). Se releva así como la familia monoparental materna en presencia de dificultades económicas podrá vivenciar mayores niveles de estrés familiar.

Respecto al número de integrantes en el sub sistema filial, Hernández también señala que “un mayor número de hijos, asociado a escasos recursos, representa un factor de mayor vulnerabilidad” (p.18).

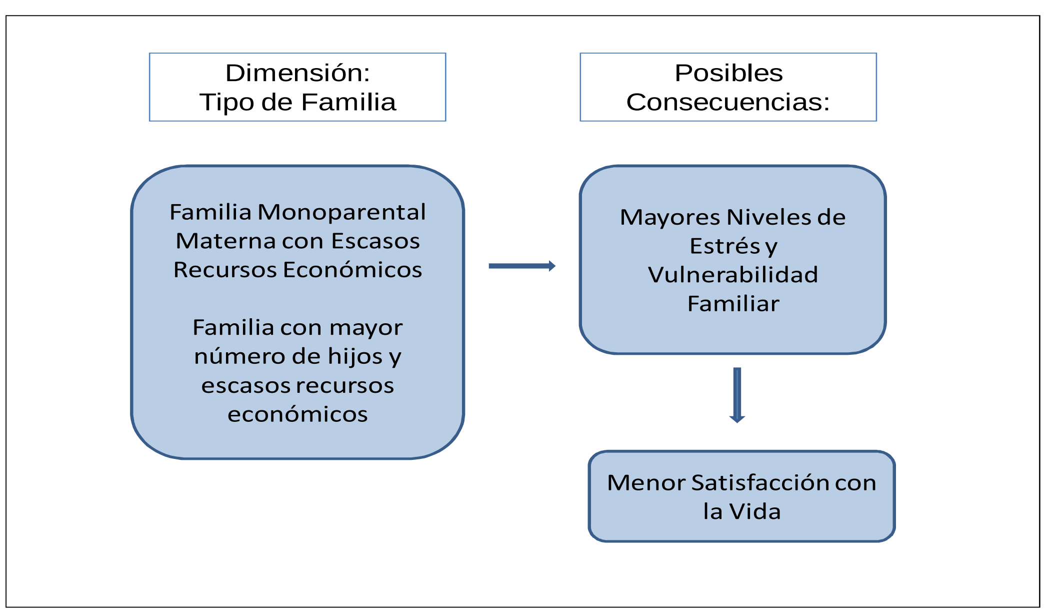


Figura 12 : Tipo de Familia y posibles consecuencias socio emocionales en adolescentes talentosos

Por su parte, López (2003, p.73) alude a los aportes de diferentes autores tales como Terman (1925), Hollingworth (1942); Barbe (1956); Silverman y Kearney (1988); Snowden y Christian (1999) y Gross (1993). López señala que tales autores han encontrado que aquellas familias que poseen hijos/as con alta capacidad, suelen caracterizarse por tener menos hijos que la media, correspondiendo un alto porcentaje a hijos/as únicos/as o bien, nacidos/as en primer lugar. Asimismo, se enfatiza cómo un menor número de hijos/as podrá favorecer el grado de implicancia de los padres en torno a la crianza, encontrándose posturas que señalan la relación entre el menor número de integrantes en el sub-sistema fraternal y el mejor desarrollo cognitivo de la persona talentosa. En este sentido, "la relación entre el tamaño de la familia y el desarrollo de la inteligencia ha sido bien establecido. El tamaño de la familia afecta el desarrollo cognitivo influenciando en la cantidad de contacto entre el adulto y el niño, si la familia es mayor, los padres tendrán menos contacto con los hijos" (Lewis y Feiring, 1998, en López, 2003, p. 103). Muy en asociación a ello, se indica también que en aquellos sistemas familiares de niños, niñas y adolescentes con alta capacidad, (con bajo número de hijos/as) generalmente "los padres actuaban como mentores y guías en la educación de sus hijos, exponiéndolos a una gran variedad de experiencias sociales y culturales relevantes. Apoyaban las necesidades cognitivas de sus hijos/as, pero también las sociales, emocionales y físicas" (López, 2003, p.72). Respecto a ello, la presencia y compromiso parental favorecerá las diferentes esferas del desarrollo de los hijos e hijas con alta capacidad.

Relevante será que el/la joven con alta capacidad se encuentre con un ambiente familiar que estimule su talento, y que en definitiva la familia y en especial las figuras parentales (y/o quienes ejercen el cuidado de los niños, niñas y jóvenes) cuenten y/o accedan al capital cultural y condiciones económicas básicas que garanticen la satisfacción plena de las necesidades de sus hijos/as (Peñas, 2006). En este sentido, atendiendo al tipo de familia, vemos cómo efectivamente en aquellos sistemas en situación socio económica de pobreza, -en donde a su vez el/la joven con talento no accede a una educación diferenciada-, el individuo se podrá sentir confrontado con la ausencia de oportunidades óptimas para desarrollar sus potencialidades, lo que podrá elevar sus niveles de estrés, pudiendo ello repercutir en su calidad y grado de satisfacción con la vida.

Si bien se considera a la pobreza como una condición de trasgresión y vulnerabilidad para el adecuado ejercicio de derechos del estudiantado con altas capacidades, siendo “una situación social en la cual existen carencias económicas, en un tiempo y espacio determinados, que afectan el desarrollo integral del ser humano” (Estefanía y Tarazona, 2003, p.22, en Tarazona, 2005), también es importante señalar cómo justamente el encontrarse en un medio familiar precario podrá ser en cierta medida un precursor para el/la adolescente con alta capacidad, que podrá impulsar su movilización y búsqueda de un proyecto vital diferente. En este sentido, “también se ha hipotetizado que el factor de adversidad (por ejemplo crecer en un hogar con pocos recursos económicos, o pertenecer a un grupo minoritario, o tener sólo un padre) podría ser un estímulo importante para que algunos individuos alcancen un éxito social más allá del esperado para su nivel socioeconómico” (López, 2003, p. 104). Sin lugar a dudas, la capacidad de resiliencia (tanto de la juventud talentosa como de sus figuras significativas) es una arista posiblemente implicada en dichas experiencias vitales.

Muy en relación a lo enunciado, Van Tassel-Baska (1989, en López 2003, p.105) investigó aquellas características de las familias de clase económica precaria que contaban con hijos/as talentosos/as, quienes al mismo tiempo (y a pesar de la precariedad de recursos) lograban destacar: tanto en su escolaridad como en el ámbito social. A través de su investigación con 15 adolescentes talentosos/as, Van Tassel-Baska encuentra que en independencia de la clase económica precaria, las aspiraciones y expectativas de los padres de éstos/as jóvenes eran altas. También los padres se movilizaban activamente en la búsqueda de apoyo para sus hijos/as, permitiéndoles poder avanzar. Es así como en tales casos, “a pesar de que las mayorías de las familias estudiadas no poseían un nivel educativo alto o una situación económica confortable, estos padres representaban un elemento crítico en el desarrollo del talento de sus hijos. Buscaban activamente oportunidades para ellos/as, como programas escolares y experiencias universitarias que les abrieran las puertas” (López, 2003, p.106). De este modo, “a pesar de sus desventajas sociales, poseían los mismos recursos encontrados entre poblaciones más aventajadas: una familia que les apoyaba y valoraba la educación y el trabajo duro, tutores que ofrecen apoyo y guía, y un sentido interior de autodirección que se manifiesta en la consecución de altos logros” (p.107).

Relevando que efectivamente la pobreza es un factor de riesgo, no necesariamente determinante, aunque sí obstaculizante, Robinson y Weinberg (1998, en López, 2003, p. 108, 109) también se focalizan en recoger las características familiares de un grupo de alumnos/as talentosos/as con alto rendimiento que provenían de sistemas familiares con pobres recursos económicos. Tales autores determinan que más que la condición económica de procedencia, lo efectivamente central para el desarrollo del talento será la responsabilidad parental, el tiempo que le dediquen a sus hijos/as, el grado de implicancia y las altas expectativas frente a ellos/as. Subotnik, Summers, Kassan y Wasser (1993, en López, 2003, p.69) relevan como los/as adolescentes talentosos/as que se desarrollaban adecuadamente pertenecían de preferencia a familias en las cuales los padres expresaban importante respeto hacia el aprendizaje y expectativas adecuadas respecto a sus desempeños.

Por su parte, Alonso y Benito (1996) enfatizan cómo aquellos sistemas familiares con un nivel socio-económico bajo, pero que al mismo tiempo presentan un adverso clima familiar pueden impactar desfavorablemente en las estructuras mentales, la motivación y aspiraciones de niños, niñas y juventud talentosa. En este sentido, el apoyo familiar, las palabras de aliento, las expresiones de afecto y actitudes parentales en las cuales subyace el mensaje de creer en las capacidades de la persona talentosa, son elementos que también podrán favorecer al adolescente, muy en especial su autoconcepto y por ende su autoestima personal. Se recordará que “sin duda el punto

de partida de la valorización personal se encuentra en el juicio de los otros significativos" (Haeussler y Milicic, 1991, p.24). Respecto a esto, Rimm (1984, en López 2003, p.83 delimita cómo efectivamente en aquellas familias de alumnos/as con alta capacidad que presentan fracaso escolar "la autoconfianza no es fomentada, y no existe un ambiente de apoyo familiar que permita la toma de decisiones y riesgos". Es así como Haeussler y Milicic (1991) establecen diferencias entre el estudiantado que logra un adecuado desempeño escolar respecto a aquellos que no lo logran, señalando que **"**como es evidente, por lo general los niños con buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima. Ellos tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos" (p.22). Refieren el posible impacto del fracaso escolar en la motivación escolar, en cuanto "los niños de bajo rendimiento escolar, en cambio, tienden a presentar una baja motivación por aprender, a esforzarse poco, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y a evitar los desafíos escolares, puesto que parten pensando que no les va a ir bien" (p.22). Asimismo, refiriéndose a dimensiones tales como la autoestima y ansiedad, señalan que "el fracaso escolar, dentro de un enfoque sistémico, supone que los problemas de rendimiento escolar y la consiguiente baja de autoestima y ansiedad generada en el niño, no sólo lo afectan a él sino que también repercuten en sus padres y hermanos" (p.24).

En enlace con las altas expectativas, entrega de afecto y palabras de aliento, "la valoración de la imagen que el niño va haciéndose de sí mismo depende, de alguna manera, de la forma en que él va percibiendo que cumple las expectativas de sus padres, en relación a metas y a las conductas que se esperan de él" (Haeussler y Milicic, 1991, p.26). Siendo parte de ello, se releva cierto riesgo para la juventud que proviene de familias de escasos recursos económicos, en términos de la sutil presión que podría emerger de la historia transgeneracional. Al respecto VanTassel-Baska (1989, en López 2003, p. 106) señala que los/as adolescentes con alta capacidad que provienen de familias de escasos recursos, podrían percibir mensajes tales como "debes trabajar duro, conseguir una educación, y lograr lo que tus padres y abuelos no pudieron, aunque también fueron brillantes y ávidos. Tú tienes la oportunidad que nosotros no tuvimos, no la desaproveches". La carga afectiva e intensidad que dichos mensajes cobren podría cruzar la delgada línea entre las altas expectativas y aquellas expectativas sobredimensionadas. Podría así en ciertos casos el/la joven con talento académico vivenciar un dilema de elección, en el cual se puede sentir entrampado por lealtades a considerar. El dilema de escoger, bien sea una carrera a partir de su propia vocación o bien desde aquello que los otros/as esperan de él/ella. Frente a esto, surge un posible riesgo para su autoestima, en cuanto "si siente que no logra lo que se espera de él, va a pensar que no es como debería, se sentirá poco capaz y poco valioso, lo que irá menoscabando su autoestima" (Haeussler y Milicic, 1991, p.26)

Alonso y Benito (1996) también se inclinan a señalar ciertos riesgos para el/la adolescente con alta capacidad que proviene de una familia de escasos recursos. Precisan que "los ambientes que no fomentan la actividad exploratoria, sino más bien la imperativa e impositiva, y no estimulan la verificación y comprobación de sus acciones, no favorecen la obtención de un éxito en la tarea, siendo estos factores más propios de familias que pertenecen a niveles socio-culturales y económicos más bajos" (p.130).

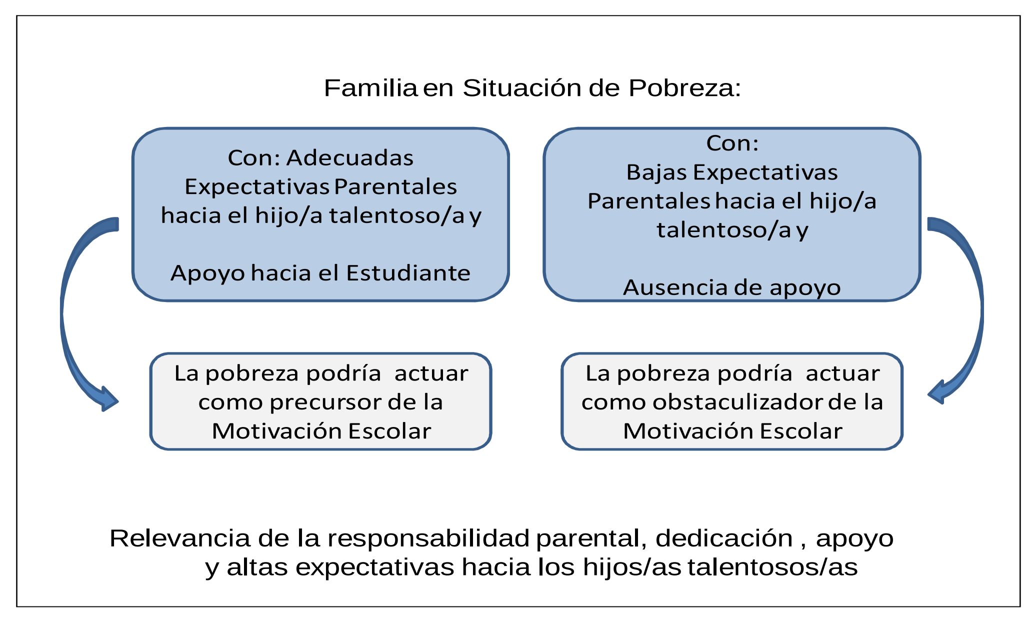


Figura 13 : La pobreza y sus posibles implicancias para el estudiante talentoso

No obstante lo anterior, (y como ya se enunciara) es importante advertir que efectivamente "entre las familias de clases más desfavorecidas, existe también una gran diversidad familiar, diversidad en organización y rutinas familiares, diversidad en recursos y experiencias educativas, y diversidad en el modo en que los padres educan a sus hijos" (López, 1993, p.100). Enfatizando que el talento académico no es excluyente a las diversas clases sociales, siendo posible encontrar niños y jóvenes talentosos pertenecientes a todas y más diversas familias y clases sociales, se delimita sin embargo que efectivamente tendrán más oportunidad de avanzar aquellos/as jóvenes que se encuentran en familias de clase media o alta, siendo factores relevantes en tales familias no sólo el nivel económico sino el que efectivamente se preocupen por favorecer el desarrollo personal, social e intelectual de los hijos/as, desde edades tempranas. (López 2003).

4.4.6. La cohesión entre los miembros del sistema familiar

Para la presente investigación se considerará a la cohesión familiar como el grado de unión, y cercanía emocional entre sus miembros. La cohesión familiar posibilita el establecimiento de lazos de afecto y pertenencia entre sus miembros. Hernández (1996) precisa cómo a través de puntajes obtenidos respecto a esta dimensión, efectivamente en aquellas familias con mayor cohesión es posible encontrar "mayor apego emocional, mayor sentimiento de unión y una más explícita expresión de afecto entre los miembros de la familia. Por el contrario, puntajes bajos indican un desligamiento afectivo, aspectos que se ha encontrado asociados con mayor propensión a dificultades emocionales y del comportamiento en diferentes personas de la familia" (p.20). Muy en asociación a la importancia de la cohesión familiar para el desarrollo de la adecuada autoestima, Reasoner (1982, en Haeussler y Milicic, 1991, p.30) señalan que "el compartir valores refuerza y mantiene la cohesión de un grupo y es muy importante en el desarrollo de la pertenencia, que es una de las variables más significativas para la valoración personal". Asimismo, Hernández (1996) precisa cómo efectivamente en su estudio piloto respecto a familias "se encontró una relación estadísticamente significativa entre altos niveles de estrés y bajos niveles de cohesión y de participación" (p.20).

Haeussler y Milicic (1991) también señalan cómo en casos en que los hijos/as presentan trastornos de aprendizaje, será un eje diferenciador para la manifestación de dificultades emocionales el que se manifieste o no una adecuada cohesión entre los miembros del sistema familiar. Relevan ello, junto a la importancia del adecuado ejercicio de los roles adultos. Es así como refieren que “en relación a la cohesión del grupo familiar, se señala que los niños con trastornos de aprendizaje, pero sin problemas emocionales, provienen mayoritariamente de familias donde hay una estrecha unión de la pareja de padres y donde existen límites entre el subsistema padres y el subsistema hijos, es decir, donde los padres no se dejan influir por los hijos” (p.25)

Respecto a estos ejes, y estudiando a familias con hijos/as con alta capacidad, distintos autores han generado aportes respecto a qué elementos caracterizan a tales sistemas familiares. Snowden y Chistian (1999, en López 2003) refieren que los contextos familiares contemplados en sus estudios, se caracterizaron por presentar un adecuado clima familiar, expresándose que “las familias con hijos superdotados muestran un mayor grado de cohesión y menor conflicto. Además imponen menos controles reguladores sobre los miembros familiares” (p.70). Respecto a lo inverso, es decir a la presencia de controles rígidos hacia los hijos/as, Haeussler y Milicic (1991) expresan que “también inciden negativamente en la autoestima las reglas y deberes inflexibles” (p.37). En el estudio de familias de niños/as y adolescentes con altas capacidades, López (2003) enfatiza la conexión e involucramiento de los padres respecto a las actividades educativas de sus hijos/as altamente capaces. Refiriéndose a los estudios de Gottfried, Eskels, Bathurst y Wright (1994), López (2003) expresa que los padres de niños, niñas y juventud talentosa efectivamente ofrecerían más actividades de orden cognitivo y cultural, señalando que “estos autores concluyeron que si comparamos las familias de niños superdotados con aquellos de niños con inteligencia media, las primeras proveen a sus hijos de un ambiente más rico durante los primeros años de vida. Los padres de los niños superdotados están más involucrados en su educación, responden más a sus necesidades, les apoyan más en las tareas escolares y tienen mayores aspiraciones educativas para sus hijos” (p.70)

Por su parte, atendiendo a hallazgos en torno a las características presentes en aquellos sistemas familiares en los cuales se presenta el fracaso escolar de niños/as y adolescentes con altas capacidades, se ha destacado cómo efectivamente los ejes de cohesión familiar y entrega de afecto favorable se encuentran en detrimento. Es así que se refiere que “las familias de estudiantes superdotados sin éxito, demostraron falta de cohesión y más distancia emocional entre sus miembros” (Albert, 1978, en López 2003, p.83). Rimm (1984) y Whitmore (1980), en López (2003), también identificaron relaciones precarias entre padres e hijos/as, así como un clima de infelicidad en la familia, determinándose como factores que contribuían al fracaso escolar de los hijos/as con altas capacidades. Díaz (en López, 2003) también refiere que siendo parte de los elementos que intervienen en el fracaso escolar de alumnos/as talentosos/as se presentan variables tanto familiares, escolares y personales. Siendo parte de las variables familiares Díaz señala el “excesivo control o autoridad familiar, la inconsistencia entre valores y actitudes de los padres, la identificación con un padre que también fracasa, clima infeliz en el hogar, debido a enfermedad, ausencia de los padres o a pobres relaciones de comunicación, limitaciones financieras o poco apoyo para el comportamiento independiente de los hijos” (p.80). Siendo parte de los factores personales intervinientes en el fracaso escolar, delimita la presencia de “bajo autoconcepto, resistencia a las presiones de los adultos, oposición, agresión reprimida, locus de control externo, falta de esfuerzo para conseguir acabar las tareas, falta de habilidades de estudio, miedo al ridículo o alineación, estrategias inapropiadas de afrontamiento de problemas, problemas de ajuste social” (p.80).

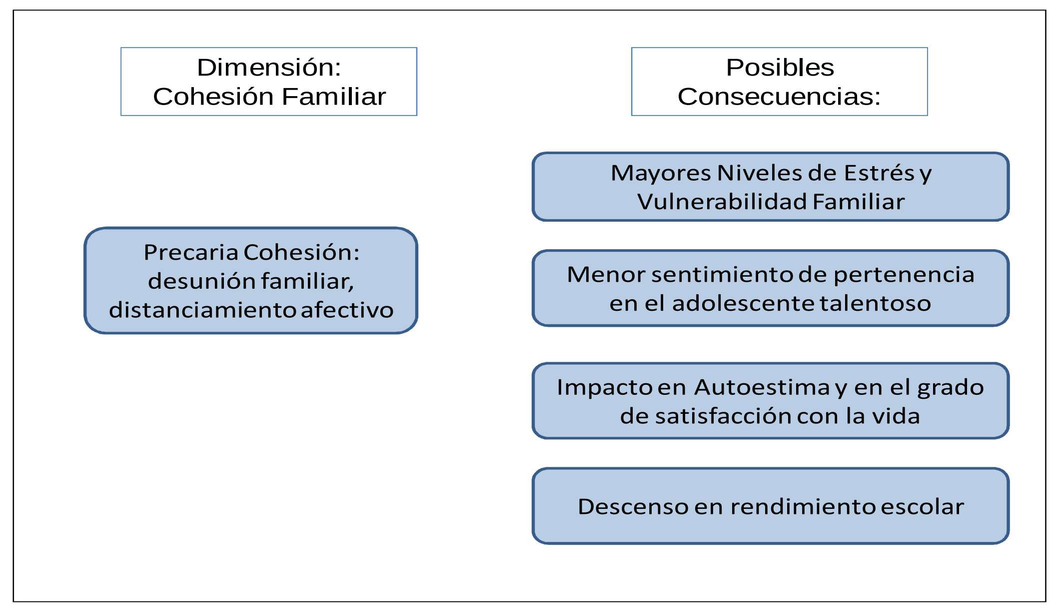


Figura 14 : Precaria Cohesión Familiar y posibles consecuencias socio emocionales en adolescentes talentosos/as

4.4.7. La importancia de la comunicación entre los miembros

Ahora bien, siendo la comunicación una arista prioritaria en todo sistema familiar, favorable es que se logre apertura entre los miembros, confianza y adecuado grado de satisfacción en las interacciones, precisando Hernández (1996) cómo será fundamental para los miembros el tener la sensación de que se pueden efectivamente expresar y compartir sentimientos e ideas. Señala así cómo "resultó también significativa la relación entre niveles bajos de estrés familiar y una mejor comunicación del adolescente, tanto con el padre como con la madre, con lo cual se confirma la importancia de una buena comunicación padres-hijos como factor protector antes las crisis" (p.20).

Respecto a ello, "lo mismo que la comunicación padres-hijos, la buena comunicación entre cónyuges es un vehículo necesario para el adecuado funcionamiento familiar y el afrontamiento de la crisis" (p.21). Central es la expresión de afecto que se genere en el círculo familiar, prevaleciendo mensajes óptimos hacia los hijos/as con altas capacidades. Es así, como una comunicación sustentada en pautas y mensajes bien-tratantes favorecerá el desarrollo de los/las hijos/as. En este sentido, se advierte cómo el rechazo afectivo y la crítica constante pueden mermar la autoestima juvenil. Como Haeussler y Milicic (1991) refieren,"uno de los factores más determinantes y de mayor frecuencia en el desarrollo de una autoestima negativa es la crítica (…). Es importante evitar la crítica, ya que ella va socavando permanentemente la valía de cada persona y tiene efectos negativos en la imagen personal disminuyendo la confianza en sí mismo" (p.37).

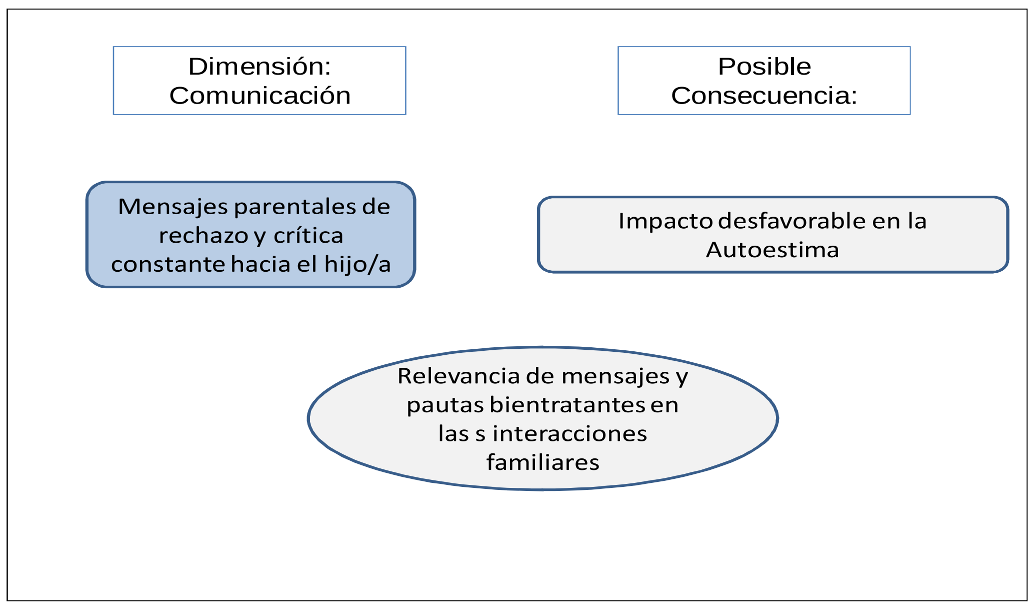


Figura 15 : Déficits en la Comunicación y posibles consecuencias socio emocionales en adolescentes talentosos/as

Cornell (1984, en López 2003) por su parte, también estudió aquellas interacciones favorables en sistemas familiares de alumnos/as talentosos/as. Cornell señala la importancia de adecuados canales de comunicación entre los miembros. Establece que en aquellas familias optimizadoras del desarrollo juvenil "las relaciones sociales eran armoniosas y cooperativas. Los padres aceptaban a sus hijos y eran tolerantes animándolos a expresar libremente sus opiniones. Estas familias tendían a crear un clima de comunicación abierto." (p.67). En contraparte, y refiriéndose también al estilo comunicacional, Colangelo y Dettman, 1983 (en López 2003) aluden al tipo de relación y comunicación que se da en familias de alumnos/as talentosos/as que fracasan a nivel escolar. Precisan que "las relaciones entre padres e hijos están caracterizadas por un mayor grado de oposición, y las relaciones familiares son más conflictivas. Las familias no facilitan la expresión propia y los hijos encuentran difícil la comunicación con sus padres" (p.84).

Importante es ponderar lo señalado anteriormente en su justa valía. Es por ello que se precisa que "aunque se sabe que el clima familiar puede ser una variable relacionada con el fracaso escolar, no seria correcto establecer una relación causal entre conflicto familiar y fracaso escolar" (Colangelo y Dettman, en López, 2003, p.84). Sin embargo, sí se podrá hacer alusión a un factor de riesgo, en cuanto las investigaciones sugieren diferencias en el clima familiar y comunicación de alumnos/as exitosos/as en el contexto escolar, respecto a aquellos alumnos/as con bajo rendimiento. Así, se establece que "en general, el clima familiar, en los hogares de estudiantes superdotados de bajo rendimiento suele estar caracterizado por una mayor tensión y conflicto, si lo comparamos con el clima familiar de estudiantes con alto rendimiento" (p.85). Rimm y Lowe (1988, en López, 2003) también aluden a cómo efectivamente en aquellas familias de alumnado con talento académico que fracasa en el contexto escolar, se podrán encontrar ciertos déficit relacionales y en la comunicación de mensajes. En este contexto, determinan que "la estructura familiar de estudiantes superdotados que fracasan en la escuela está caracterizada por la desorganización y guía poco clara del comportamiento, incluyendo las normas sobre el desempeño académico" (p.82).

4.4.8. La participación en la solución de problemas familiares

La participación del adolescente en la familia se releva atendiendo a que efectivamente, y en cuanto sujeto opinante, pueda expresar sus ideas, puntos de vista y pensamientos, siendo escuchado por otros miembros de la familia, pudiendo así ser un agente activo en la solución de problemas familiares. En este sentido, Hernández (1996) precisa “que a mayor puntaje, mayor grado de participación de los hijos en la solución de problemas familiares y de compromiso y unión para afrontarlos” (p.20). El/la joven talentoso/a que se siente poco participante de las decisiones que se toman en su sistema familiar, podrá sentirse en definitiva poco reconocido/a por el resto de los integrantes. Se encontrará en un sistema familiar carente de canales de participación favorables, con posible déficit en las interacciones entre sus miembros.

Focalizándose en el tipo de relaciones entre los padres e hijos/as talentosos/as, autores como Hoge y Renzulli (1991) enfatizan como pueden surgir interacciones desfavorables entre tales. Señalan el impacto de expectativas sobre dimensionadas, las cuales pueden generar tensión en la interacción entre los sub sistemas. Asimismo refieren que “por otra parte, los padres presentan a veces actitudes ambivalentes hacia el niño dotado, y esto se expresa a veces en un comportamiento sobreprotector y, a veces incluso como rechazo. Todas estas situaciones pueden tener un impacto en la autoestima del niño, requiriendo por ende de intervención” (p.31).

Un fuerte enlace favorable se releva entre el rol parental adulto y el adecuado equilibrio con la participación en la toma de decisiones de los hijos/as talentosos/as en dichos sistemas familiares, en cuanto los padres en definitiva “permitían a sus hijos tomar decisiones, pero también planeaban actividades culturales para ellos” (Snowden y Chistian ,1999, en López, 2003, p.72). Al respecto se atisba la importancia de un estilo parental democrático, en el cual se favorece la participación de los hijos/as en la toma de decisiones, siendo ello un precursor del adecuado sentimiento de competencia personal y de autoestima del sujeto.

4.4.9. La significación de las rutinas familiares

Con respecto a la importancia de que la familia favorezca el desarrollo del hijo/a adolescente a través de la presencia de rutinas familiares, Hernández (1996, p.21) alude a que efectivamente en aquellas familias que presenten mayor grado de rutinas familiares, será posible encontrar mayor sentimiento de seguridad y certidumbre en los miembros, por su parte “puntajes bajos se asocian con la presencia de pocos espacios y escaso tiempo para compartir en familia, lo cual en el caso de los adolescentes, favorece la búsqueda de afecto, apoyo y orientación en grupos ajenos a la familia, disminuyéndose así el control de los padres”. Las rutinas familiares serán aquellas actividades en la cual participan diferentes sub sistemas, siendo parte de dinámicas, espacios de convivencia y recreación que puedan darse entre los miembros.

Hernández precisa la correlación negativa (encontrada en su estudio piloto) entre el grado de estrés familiar y las rutinas familiares, determinándose que efectivamente aquellas familias con menor grado de rutinas familiares se encontrarán en mayor vulnerabilidad. Muy en relación a ello, y atendiendo a aportes de diferentes investigadores que se focalizaron en relevar las características presentes en familias de niños talentosos, Cornell (1984, en López 2003) señala que las figuras parentales “conocían bien las necesidades de sus hijos y valoraban mucho la realización de actividades en común, estas eran predominantemente de carácter cultural y marcada orientación intelectual” (p.75). Asimismo, Snowden y Chistian (1999, en López, 2003) refieren que “aunque la mayoría de estos padres trabajaban, también dedicaban el mayor tiempo posible a otro trabajo muy importante para ellos: *el ser padres*

*(…).*Apoyaban las necesidades cognitivas de sus hijos, pero también las sociales, emocionales y físicas" (p.71, 72). A través de la siguiente figura, se alude a precaria participación y ausencia y/o déficits en rutinas familiares, estableciéndose las posibles consecuencias.

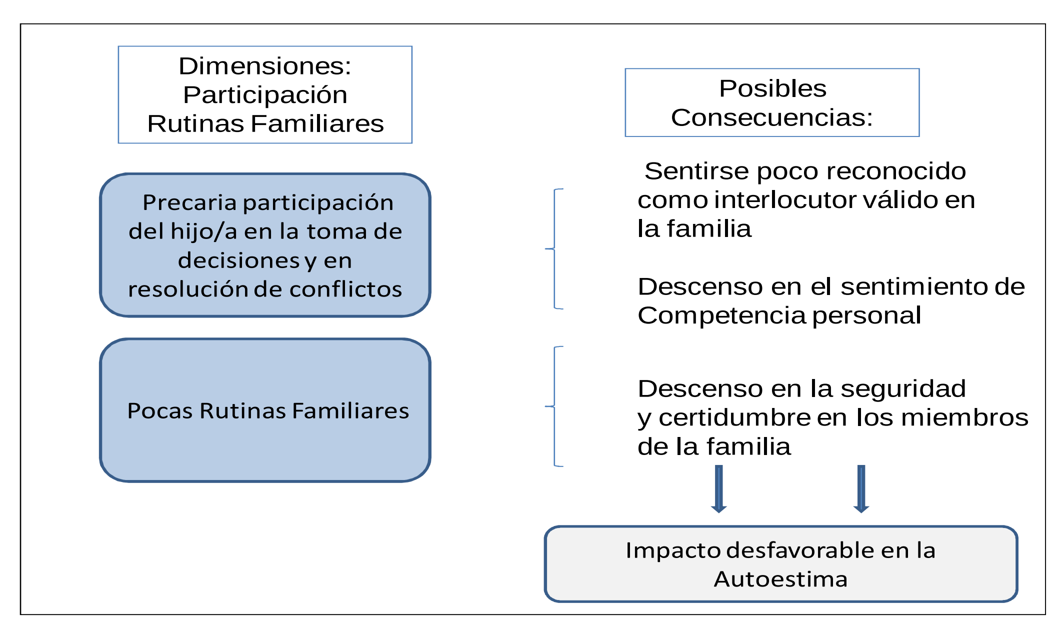


Figura 16 : Déficits en Participación y Rutinas Familiares: posibles consecuencias socio emocionales en adolescentes talentosos/as

4.4.10. Figuras y redes de apoyo como soporte socio afectivo

Al igual que toda persona, el/la adolescente con alta capacidad, requerirá sentir que tanto él como su sistema familiar pueden contar con otros, quienes podrán brindarle acogida, contención y apoyo en caso de requerirlo. Para la presente investigación se diferenciará el grado de apoyo proveniente de figuras de la familia, como también se explorará el apoyo percibido por los adolescentes desde figuras externas al círculo familiar directo.

Por su parte, importante resulta deslegitimar el mito de la autosuficiencia en la juventud que presenta talento académico, quienes si bien suelen presentar una alta habilidad para asumir autónomamente ciertas responsabilidades y desde un locus de control interno (por ejemplo aquellos ámbitos y desafíos académicos) requieren como todo ser humano de la presencia de sistemas garantes de su bienestar. En este sentido, la precariedad o ausencia de redes de apoyo percibida será un elemento que los posicionará en aquello que Hernández (1996) denomina un "contexto de aislamiento y cierto desamparo" (p.22) sintiéndose el sujeto carente de redes para abordar las dificultades.

Por su parte, Hernández también señala que "aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, sí apareció en el estudio piloto una tendencia a que el grupo con más alto nivel de estrés, tuviera menos fuentes de apoyo" (p.22). En este sentido, se establece una relación entre la ausencia de red de apoyo con la emergencia de sentimientos desfavorables en el sujeto.

En la medida que la vinculación y comunicación con otros contextos sociales (como sus pares y padres) sea precaria, encontramos la posibilidad de que efectivamente los/las jóvenes con altas capacidades vivencien sentimientos de tristeza y soledad.

En este sentido, Borges; Prieto; Ricchietti; Hernández y Rodríguez-Naveiras (2008) refieren que “la soledad es una experiencia desagradable que se produce cuando la red social de una persona es deficiente de forma significativa en calidad o cantidad, y ello es asociado con sentimientos negativos” (p.924). Asimismo, Lasgaard (2007) ha establecido que “la soledad es un serio problema entre los adolescentes (…) y ha sido asociada con baja autoestima (…),depresión (…), ansiedad, (…), anorexia nerviosa (…), e ideación y conducta suicida (…)” (p.1359).

Al referirse al constructo de soledad, autores como Sandoval; Lemos y Vallejo (2006, en Borges; Prieto; Ricchetti; Hernández y Rodríguez, 2008) señalan que “las variables de género y edad tienen efectos significativos en la internalización de los problemas, la problemática social y la depresión” (p.924). Por su parte, si bien se releva cierta controversia en torno a si existe diferenciación por género, al momento de referirse a dificultades interpersonales en la adolescencia, autores como Inglés, Méndez e Hidalgo (2000) señalan que “varios estudios han hallado que las adolescentes presentan más ansiedad social (…), mayor dificultad para mostrarse asertivas (…), relacionarse con el otro sexo (…) y con los padres e iguales” (p.392).

Por su parte, respecto a predictores de soledad en adolescentes talentosos, se establece para este grupo que efectivamente “la soledad está correlacionada con la depresión y con características asociadas con autorreporte de depresión, incluyendo insatisfacción con uno mismo y baja autoestima, con ansiedad social y general, con introversión, con baja asertividad, con sentimiento de alineación, con locus de control externo, con actividad social nula o reducida, con un sentimiento percibido de un mundo injusto, con una hiper-alerta, o conducta expectante, con vergüenza, timidez, aburrimiento y con inquietud” (Kaiser y Berndt, 1985, en Moon,2004, p.45) Muy cercano a ello, se establece que los individuos que presentan soledad “experimentan alineación, la sensación de sentirse diferentes a los demás, exclusión, no pertenecientes a un grupo determinado y sentimiento de poco amor, de ser poco atractivos y de sentirse poco aceptados” (p.44).

Se aprecia de este modo que “un rol importante de los padres es ayudar a su niño con alta capacidad a construir redes sociales que le puedan brindar apoyo emocional para sus habilidades y actividades, para desarrollar el talento” (Subotnik y Olszewski-Kubilius, 1997, en Moon, 2004, p.206).

La adolescencia es así una etapa sensible, en donde también las demandas sociales cobran primacía. Al respecto “la dificultad para establecer nuevas relaciones interpersonales puede originar o agravar problemas en esta etapa evolutiva, como la tradicional *laguna generacional* entre los padres y sus hijos adolescentes” (Petersen, 1998, en Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000, p. 392). El poder contar con modelos parentales adecuados podrá ser un precursor en el desarrollo de destrezas sociales para el/la adolescente talentoso/a, quien podrá internalizar en sus propias pautas comportamentales, aquellas de sus padres. En aquellas familias en las cuales se presentan estilos parentales bien sean autoritarios o carentes de límites claros se dificultan los procesos de autonomía, confianza y autoestima en los jóvenes, pudiendo ello relacionarse a dificultades del orden social. En este sentido, “las inadecuaciones en las relaciones personales son resultado de déficit en habilidades sociales, principalmente asertividad, pero también de cogniciones o emociones interfirientes” (p. 396).

Siendo en sí misma la familia una posible red de apoyo para el/la adolescente talentoso/a, desde una mirada sistémica se significa al fracaso escolar de adolescentes talentosos/as como un emisario de un funcionamiento familiar carente de apoyo, en cuanto “desde esta perspectiva, el fracaso puede ser la consecuencia de la

incapacidad mostrada por la familia para apoyar adecuadamente al niño o joven, esta falta de apoyo puede ser considerada como un indicador de angustia familiar" (Baker, Bridge y Evans, 1998, en López, 2003, p.81).

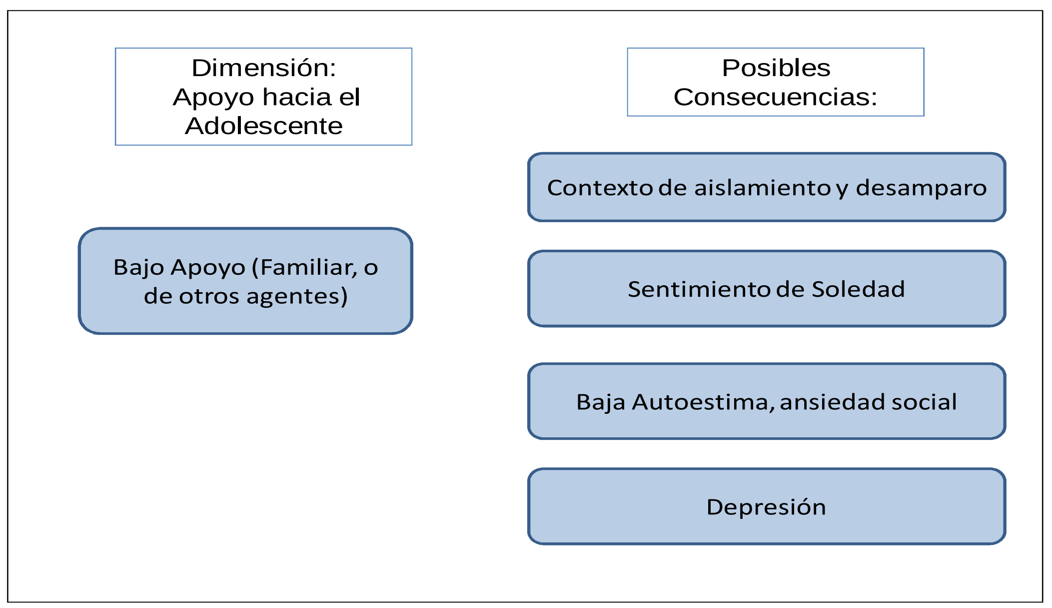


Figura 17: Precario Apoyo y posibles consecuencias socio emocionales en adolescentes talentosos/as

4.4.11. Acumulación de tensiones y su enlace con la vulnerabilidad familiar

Siendo parte de aquellos factores que se constituirán en elementos de riesgo para el funcionamiento familiar en que se encuentre el/la joven talentoso/a, encontramos la acumulación de tensiones. Ello alude a las experiencias desfavorables, eventos negativos y en ocasiones imprevisibles que alteren la homeostasis familiar, podrán generar mayor estrés en los miembros de la familia. En este sentido, se podrá ir acumulando tensión y malestar en los integrantes, lo cual impactará en el bienestar personal y consecuente satisfacción con la vida. Por su parte, "como lo plantean los modelos del funcionamiento familiar, la acumulación de eventos estresantes es uno de los factores asociados con mayor vulnerabilidad a la crisis, hecho que aparecerá más probablemente si además hay escasa o excesiva cohesión y participación, problemas en la comunicación padres-hijos, pobres fuentes de apoyo y tendencias a asumir con pasividad los problemas, en lugar de redefinirlos y de acudir a ayudas eficaces" (Hernández, 1996, p. 23). Muy en contraparte, "se reduce la vulnerabilidad a la crisis si hay pocas tensiones que amenacen la estabilidad emocional, social o económica de la familia, tales como separación conyugal, infidelidad, dificultades en la relación sexual, embarazos indeseados" (p.8), entre otros.

En definitiva, siguiendo a Hernández (1996), se describe que aquellas familias más vulnerables "1) tienen escasa vinculación afectiva y baja flexibilidad; 2) sus miembros vacilan en depender del apoyo y comprensión de la familia; 3) prefieren confiar en personas ajenas a ella, evitando a sus inmediatos, de modo que hacen pocas cosas juntos y sienten que entre ellos se estimula la actitud de que cada uno vaya por su lado; 4) predomina un estilo de comunicación cerrado, se resisten al compromiso mutuo, evaden la responsabilidad y no involucran a la mayoría de los miembros en las decisiones que los afectan a todos" (p.6).

4.4.12. Familias complejas que favorecen el flow en la juventud con altas capacidades

Muy en relación a lo descrito con anterioridad, respecto a aquellos factores que favorecen el desarrollo socio afectivo de los/as adolescentes con alta capacidad, a continuación se hará referencia a aquellas características encontradas en aquellos sistemas familiares que favorecen la creatividad, las experiencias de flow y el aprendizaje en los hijos/as, encontrándose importantes puntos de encuentro entre aquellos factores del sistema familiar que favorecen el desarrollo socio afectivo con aquellos que promueven logros cognitivos. Subyace así la implicancia e interconexión de estos factores con las diversas esferas del desarrollo.

Al respecto, Csikszentmihályi y Rathunde (1991, en Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi, 2008) se focalizan en estudiar la relación entre las características de los contextos familiares llamados complejos, los cuales favorecen logros significativos y creativos en los estudiantes talentosos. Csikszentmihályi establece la teoría de la complejidad, en la cual se comparte la premisa de la teoría del caos, a través de la cual se alude a que en todos los seres humanos y sistemas familiares subyace un orden en el aparente desorden. Así "este orden se caracteriza por dos procesos complementarios, pero aparentemente opuestos, que son diferenciación e integración,…, Al interior de una familia los individuos se diferencian al construir su identidad única y trabajar hacia metas personales. Los sistemas complejos también buscan la integración trabajando para mantener la continuidad y estabilidad. A través de la integración de una familia los miembros proveen apoyo emocional, trabajan para mantener las relaciones, invirtiendo en metas comunes, tradiciones y valores. En tales familias existen reglas claras, límites y expectativas que proveen estructura y minimizan el caos" (Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi, 2008, p.343-344).

La familia como sistema social podrá favorecer el flow en cuanto se sustenta que "cuando una persona en una familia compleja siente ansiedad, se crea un orden a través de altos niveles de integración que hacen conscientes las metas. Cuando uno se enfrenta con el aburrimiento, busca el cambio a través de la diferenciación, que se convierte en la meta a seguir. En este espacio entre la ansiedad y el aburrimiento es que la persona está a punto de experimentar el flow: un estado de completo compromiso con una actividad" (Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi, 2008, p. 344) Se atribuye un importante rol a los miembros, para que efectivamente en las familias surja el apoyo necesario que permita la emergencia de las experiencias de flow.

Dentro de este contexto Rathunde (1988, en Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi, 2008, p. 344) efectuó un estudio longitudinal durante 4 años con 200 adolescentes con habilidades superiores en lo intelectual, lo físico y/o lo artístico. A través de la aplicación de cuestionario, y entrevistas tendientes a recoger las percepciones de los estudiantes talentosos y aquellas de sus padres, determinó que "las familias facilitan las experiencias de flow en los adolescentes cuando se proveen experiencias consistentes que tienen un equilibrio entre las posibilidades de elegir, la claridad, el centrarse, el compromiso y el desafío" (Rathunde y Csikszentmihályi, 1991, en Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi, 2008, p. 345). Siendo parte de los elementos encontrados, Rathunde (1989, en Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi, 2008, p. 346) enfatiza cómo los procesos de integración en una familia se facilitan en cuanto el/la hijo/a talentoso/a se sentirá efectivamente en un contexto que promueve su sentimiento de pertenencia, sintiéndose valorizado y en seguridad. Es así como se señala que "estos temas emergen en casi todas las entrevistas. Los participantes describen padres cálidos, cariñosos, que mantenían

armonía familiar, reforzando conscientemente valores, rutinas razonablemente estables y roles activos. Estas reglas les permitían liberarse de la confusión y facilitaban la adecuada toma de decisiones" (p.346). Siendo parte de los hallazgos de la investigación cualitativa se establecen 4 temas fundamentales que se favorecen en las familias complejas, los cuales son: el "apoyo a las aptitudes e intereses"; el "pasar tiempo juntos"; el "enseñar un código de valores y límites a la conducta"; y el "enseñar a tolerar la frustración".

4.5. Abordaje especializado con el sistema familiar y con la juventud talentosa

4.5.1. El counseling, dispositivo de consejería

Relevando la diversidad de las personas con altas capacidades, la especificidad de características que suelen presentar, y el importante rol de agentes de socialización tales como los miembros del sistema familiar y escolar (como fuese abordado en capítulos precedentes), resulta importante que se generen dispositivos de intervención especializados, que garanticen la promoción del bienestar integral de los/as adolescentes con talento, a través de apoyos efectivos y dirigidos hacia los distintos actores sociales. Es así como "el control de los factores de riesgo y la promoción de los factores protectores requieren de la participación de los sectores, las disciplinas, las profesiones y las personas implicadas" (Hernández, 1996, p.5). Por su parte, será central el generar dispositivos de intervención que favorezcan el desarrollo de la juventud talentosa, sobre todo cuando se encuentran "en una sociedad que no siempre reconoce, entiende o recepciona adecuadamente la alta capacidad" (Moon, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.213)

Siendo parte de aquellos lineamientos de abordaje, se destaca la intervención de *Counseling*. Al respecto, Flores (2005) señala que el counseling o sistema de consejería "es una actividad de soporte emocional, que apoya al aprendizaje, y que se ha dado en una gran diversidad de contextos educativos" (p.8). El counseling, puede estar orientado tanto al trabajo directo con la juventud talentosa, como dirigido hacia sus figuras parentales y agentes del contexto educativo. Asimismo, se destaca la importante vía de la formación profesional que comprenda y considere todas las variables implicadas.

4.5.2. Pertinencia del counseling para los/as adolescentes con alta capacidad

Zaffran y Colangelo (1979) señalan que las personas talentosas a menudo tienen necesidades especiales con respecto a su salud emocional y competencia social, y que se requieren esfuerzos sistemáticos para acomodarse a estas necesidades. Siendo parte de algunos de los elementos estresores que pueden vivenciar los/as jóvenes talentosos/as se relevan aquellos "internos (disincronia interna o depresión existencial) y aquellos ambientales (el encontrarse en un contexto educacional inapropiado o frente a una cultura de pares hostil hacia el logro)" (Webb, 1993, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.214).

Moon; Kelly y Feldhusen (1997, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002) aluden a los resultados de una encuesta aplicada a 335 padres, educadores y consejeros, a través de la cual se indagó en aquellas áreas que resultaban necesarias de abordar en counseling junto a la juventud talentosa. Como parte de los resultados, se determinó la necesaria intervención en torno a temas tales como la "relación con pares, ajuste emocional, ajuste social, y manejo del estrés" (p.213).

También, siendo parte de la intervención de counseling se releva cómo hay grupos prioritarios a considerar al momento de implementar estrategias de apoyo y

acompañamiento. Siendo parte de ello se determina que "entre los subgrupos que requieren mayor apoyo estarían los altamente dotados, ubicados en clase de educación general (…) los doblemente excepcionales (…) los de bajo rendimiento (…), adolescentes y adultos mujeres (…), gays y lesbianas, especialmente durante la adolescencia (…) y minorías culturales o étnicas (…)" (p.214 y 215).

Por su parte, se establecen ciertos momentos frente a los cuales se debe prestar debida atención, siendo períodos cruciales para intencionar los sistemas de consejería. Entre tales, se señala que "la necesidad de counseling es muy importante en la adolescencia temprana, en donde muchos adolescentes talentosos enfrentan los conflictos de logro/afiliación" (Clasen y Clasen, 1995, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.214), como "también en los momentos de transición de un tipo de colegio a otro, o de una programación escolar a otra, especialmente cuando el nuevo sistema es mas desafiante que el anterior" (Coleman y Fults, 1982, 1985; Moon, Swift y Shallenberger, en prensa, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.214). Por su parte Hébert (2000); Kerr (1993); Kerr y Cheryl (1991); en Neihart, Reis, Robinson y Moon, (2002, p.216) delimitan la importancia de intervenir tempranamente durante los primeros años de escolaridad, apoyando a los niños y niñas con talento académico a enfrentar los temas de género y las expectativas escolares que podrán evidenciar frente a su trayectoria educativa.

Resulta necesario impulsar esfuerzos para que los/as niños/as, y juventud talentosa logren identificar, comprender, y aceptar debidamente sus atributos. En este contexto, Sánchez (2006) delimita cómo la intensidad y sensibilidad emocional puede conllevar vulnerabilidad en el adolescente, expresando que pueden sentir extrañeza frente a su propia individualidad, "reconociéndose como diferentes del resto, dudan de ellos mismos y se preguntan frecuentemente: ¿qué es lo que me pasa?; percibiendo la discrepancia entre sus sentimientos y los de los demás" (p.77). Cabe enfatizar como ésto puede llegar a ser altamente complejo, atendiendo a que justamente se encuentran en una etapa evolutiva particular, que demanda cuestionamientos identitarios, bases narcisistas y fortaleza yoica para poder confrontar las diferentes tareas que la adolescencia comprende. Peñas (2006) también corrobora la importancia de acompañar a los jóvenes talentosos en la aceptación de su particularidad, favoreciendo que logren comprender que hay muchas otras personas de similar rango etario que suelen vivenciar experiencias y cuestionamientos similares. Se podrá favorecer así la disminución del sentimiento de inquietante extrañeza en la juventud con alta capacidad.

Por su parte, aludiendo a los aportes de Roeper (1999); Flores (2005) plantea que "el principal objetivo del counseling es hacer que el otro vea, sienta, valore y comprenda su propia alma (o mundo interno) y avance,…, Ellos tratarían de construir en este contexto, un Self funcional y satisfactorio. Por estas razones, el proceso de counseling consiste en ayudar al otro a encontrar, clarificar e integrar su propio Self" (p.9). Avanzando en esta línea, Flores (2005) expone que frente a características como la intensidad emocional, es muy necesario ayudar a la juventud talentosa a comprender que dichas características son parte de su naturalidad, favoreciéndose el que integren una visión óptima respecto a sí mismos. Del mismo modo, se señala que "desde esta dimensión, es conveniente prestar asesoramiento al niño y al adolescente para que su perseverancia no derive en un perfeccionismo insano que le robe su bienestar personal" (Peñas, 2006, p.60).

4.5.3. La pertinencia del counseling con las figuras parentales

Central es también el trabajo que pueda impulsarse con los sistemas familiares, tendiente a la adecuada comprensión de las cualidades de sus hijos/as y el adecuado

acompañamiento y promoción de su desarrollo integral. Como parte del acompañamiento familiar, será necesario impulsar estrategias que apunten a satisfacer las posibles inquietudes que en especial las figuras parentales podrán poseer frente a un/a hijo/a adolescente y talentoso/a al mismo tiempo. Al respecto, Keirouz (1990, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002), delimita cómo "los padres de los niños talentosos tienen preocupaciones únicas relacionadas con la alta capacidad de sus hijos tales como: la adaptación familiar y las interacciones familia-escuela".

Hackney (en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002) también enfatiza el trabajo familiar, delimitando que en muchas ocasiones "las familias de los niños talentosos también experimentan temáticas únicas tales como sentimientos de inadecuación parental y confusión sobre el rol que deben jugar cuando los colegios no satisfacen las necesidades de sus hijos" (p.214).

De este modo, no sólo será pertinente efectuar adecuada evaluación de las características de los/as jóvenes talentosos/as, e intervención directa con tales, sino que también será muy pertinente proveer de adecuadas orientaciones a los padres, para que puedan responder a las necesidades académicas, sociales y emocionales de sus hijos/as. (Moon, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.217).

Muy en relación a ello, resultará óptimo promover competencias parentales que garanticen la adecuada satisfacción de necesidades, de afecto seguro, comunicación favorable, protección y requerimiento de límites claros, firmes y consensuados para la juventud con alta capacidad. En este sentido, es necesario que los padres no adscriban al mito de la autosuficiencia en sus hijos/as, en cuanto por muy capaces que sean desde la esfera intelectual, siguen siendo personas que necesitan de referentes de apoyo y afecto sostenido para estar en adecuado bienestar. De este modo por ejemplo, "la comprensión por parte de padres y educadores de los distintos tipos de disincronía es importante para ayudar al niño en su educación, así como en su desarrollo personal y social" (Artola, Barraza y Mosteiro, 2005, p.66).

Intervenir en torno a las expectativas parentales, incentivar que los padres promuevan el autoconcepto favorable; destrezas sociales y valores en sus hijos/as; junto con un adecuado grado de tolerancia a la frustración, focalizándose en los riesgos de un perfeccionismo exacerbado, resultan ejes fundamentales al momento de concebir el trabajo familiar. Cross (1997, 2001, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002) sugiere "numerosas estrategias para padres y educadores que pueden ser usadas, para atender las necesidades emocionales de la juventud talentosa. Incluye reconocer y respetar las relaciones entre las necesidades académicas, sociales y emocionales, ser cauteloso sobre aplicar deseos de adulto sobre los estudiantes basados en la percepción de sus áreas de fortaleza, enseñar destrezas de desarrollo prosocial y manejo del estrés y el disfrute con actividades no académicas" (p.252-253). Del mismo modo, aconseja el que sean los padres quienes promuevan actividades extra-programáticas para la relajación y el adecuado ocio de sus hijos/as.

Atendiendo a las dinámicas entre sub sistemas al interior de una familia, será muy importante que los padres promuevan sanos vínculos en el sub sistema fraternal respetándose y valorándose la condición de diferencia entre hermanos. Otro de los ejes a resguardar es que no se genere inversión de roles. En este contexto, será óptimo el promover que los padres se sientan empoderados en su rol de adultos y garantes de derechos, alejándose del riesgo de que se invaliden en su rol parental, sintiéndose (en tales casos) amenazados frente al conocimiento, cuestionamiento e inteligencia (en ocasiones asombrosos) de sus hijos/as.

Relevando las diferentes situaciones y presiones sociales que vivencian los/as jóvenes talentosos/as frente al género que los caracteriza (en especial las jóvenes talentosas), resulta sumamente importante que desde los sistemas familiares se favorezcan pautas de crianza basadas en el ejercicio de derechos, sin distinción ni discriminación por género. Al respecto, Pérez y Domínguez (2000) abogan por que los padres favorezcan ello en las adolescentes talentosas tempranamente señalando que “si podemos variar el patrón de motivación de las niñas superdotadas, así como su percepción (en ocasiones equivocada) de sus propias capacidades, podremos progresar ayudando a las chicas a desarrollar su potencial en los niveles apropiados” (p.222). Asimismo, sugieren recomendaciones hacia el sistema familiar tales como el favorecer que las adolescentes talentosas puedan efectivamente socializar con otras jóvenes con alta capacidad, intencionándose con ello el adecuado proceso de intercambio de intereses similares y procesos de identificación en la adolescencia. Respecto a los procesos de identificación que promueven la consolidación de la identidad, precisan la importancia de que la figura materna reconozca el talento de su hija, que se les incentive a seguir sus áreas de interés, como también el intencionar conversaciones en torno a estereotipos de género, distribuyendo las tareas y responsabilidades en el hogar de manera equitativa, favoreciéndose también la participación de las adolescentes en las decisiones familiares. De este modo, las jóvenes podrán sentir que se inscriben en una posición valorizada en la familia, sintiendo que su voz, desde la feminidad, es escuchada y plenamente validada por los demás integrantes del grupo familiar.

4.5.4. Modalidades de counseling para la juventud talentosa y sus familias

Atendiendo al estudiantado con altas capacidades y sus familias, se establecen en la literatura diferentes modalidades de counseling. Autores como Colangelo y Peterson (1993); Kerr (1991), Moon (en prensa) y Silverman (1993) en Neihart, Reis, Robinson y Moon, (2002, p. 215) aluden que “hay modalidades que van desde formatos psicoeducacionales como el currículum afectivo, que puede ser trabajado por los profesores como uno de los componentes de un programa comprensivo para estudiantes de altas capacidades, hasta intervenciones terapéuticas tradicionales como counseling grupal, individual y familiar”.

Silverman (1993, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.259) establece un modelo de desarrollo de counseling para el estudiantado con alta capacidad. Su modelo enfatiza el considerar las capacidades tanto cognitivas como socio afectivas al momento de intervenir, relevando la importancia de que quienes guíen estas intervenciones intencionen el desarrollo de las destrezas personales y sociales. En este sentido, su modelo propone que las metas de counseling incluyan “logros tales como valentía moral, compasión y altruismo, metas de bienestar tales como autonomía y autoeficacia y resultados de logros, tales como la creatividad y contribución a la sociedad”. Por su parte, Van tassel-Baska (1998, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002) recomienda 3 tipos de modalidades de counseling en donde “un tipo incluye planificación académica acorde a las necesidades educativas del estudiante, planificar su vida y futuras carreras y un counseling psicosocial enfocado en la preservación de sus preferencias afectivas” (259)

Así como se establecen modelos, también precisan dos tipos de estrategias de counseling que serán posibles de implementar: aquellas dirigidas a la prevención, como aquellas estrategias más bien orientadas a la reparación, ajustándose en tales casos, a modelos de énfasis clínico-terapéutico.

Respecto a intervenciones preventivas, Betts y Neihart (1986, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.215), determinan que el curriculum afectivo es en sí

mismo/a una de las intervenciones preventivas que suelen implementarse en los contextos escolares.[4]

Siendo parte del counseling preventivo en la intervención con niños, niñas y jóvenes que presentan altas capacidades, se releva la utilización de actividades, recursos y material de apoyo específico y pertinente para los/as jóvenes talentosos/as. A modo de ejemplificación, se señala que "hay 3 tipos de libros de autoayuda para los niños, sus padres y familias: a) guías de sobrevivencia que ayudan a la juventud con altas capacidades a comprender y hacer frente a su talento (…) b: colección de citas sobre niños/as con altas capacidades (…); c: guías para la crianza de los niños/as con altas capacidades (….)" (Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.216).

Asimismo, siendo parte de los recursos que favorecerán la prevención, se podrá intencionar el uso de material de lectura y/o audiovisual que favorezca el aprendizaje, la identificación con modelos óptimos y el reconocimiento de adecuadas estrategias para la resolución de conflictos. Respecto a ello, se señala que elementos como "la biblioterapia (lectura de libros sobre personas con altas capacidades) o cinematerapia (ver películas sobre individuos con altas capacidades) pueden servir como una clase diferente de experiencia de autoayuda. Historias reales tales como biografías de personas famosas o historias de ficción, pueden ayudar a la juventud talentosa a entender su alta capacidad, a sobrellevar las dificultades y a persistir en el desarrollo de sus talentos (Hérbert, 1991, 2000, 2000; Silverman 1993, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002). Al respecto, se refiere que "a través de identificación vicaria con los protagonistas de tal material se pueden probar nuevos roles, virtudes y expresar sentimientos, como también explorar diferentes alternativas de soluciones a los conflictos de manera segura (p.216). Por su parte, Reis alude a la intervención atendiendo a estereotipos de género. Sugiere usar con las jóvenes talentosas múltiples recursos tales como "la investigación histórica, biografías, autobiografías y novelas para facilitar la discusión entre niñas talentosas, facilitándose el dialogo sobre las barreras que pueden soslayar para que logren desarrollar todo su potencial" (en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.252).

Siendo también parte de las estrategias de counseling preventivo, Colangelo y Peterson (1993, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.216) exponen la alternativa de counseling grupal (tanto para los/as estudiantes como para sus padres). Advierten que quienes implementen dichas actividades deben ser profesionales calificados.

A su vez, siendo parte de la consejería preventiva con las familias de niños/as y jóvenes con alta capacidad, Moon (en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.216) enfatiza la importancia de prevenir junto a ellos problemas socio emocionales que podrían presentar sus hijos/as, facilitando el desarrollo óptimo de los/as adolescentes. Por su parte, se precisa el enfoque estructural y relacional que puede cobrar el trabajo con las familias, en cuanto "algunos de estos modelos también incluyen evaluación sistémica de las características familiares" (Colangelo y Assouline, Wendorf y Frey 1985, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.217).

Colangelo (1985 en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002) expresa diversas posibilidades para el counseling preventivo, aludiendo a la posibilidad de implementar: "talleres para estudiantes y padres, programas de educación para padres para que

[4] Cabe relevar que en el presente capítulo no se hace nueva mención al Curriculum Afectivo, en cuanto ello ya ha sido debidamente abordado en capítulo precedente referido a los Factores e Intervención desde el Contexto Escolar. De esta manera lo que se presenta a continuación se focaliza en la intervención de counseling con la juventud talentosa y sus sistemas familiares.

acepten las diferencias y nutran la especificidad de sus hijos. Talleres para profesores de aula regular y consejeros involucrados con esta población. Programas de entrenamiento para profesores en educación de talentos y coordinadores de programas, programas de formación de profesores, estudiantes, counseling individual (tanto en el colegio como en la práctica privada, agrupamiento, estrategias para entender sus propias características, estrategias proactivas para enfrentar las temáticas que pueden afectar a los estudiantes con altas capacidades tales como decisiones sobre la educación futura, resolución creativa de problemas, utilizando la creación de paneles, el escribir diarios personales, el ejecutar talleres en las universidades sobre temas vinculados con las carreras" (en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.254)

Neihart, Reis, Robinson y Moon (2002) también precisan que "aunque la juventud con alta capacidad parece estar bien ajustada, el counseling preventivo frente al estrés relacionado con la alta capacidad es recomendable para toda la juventud talentosa, a fin de resguardar un ajuste social y emocional saludable" (p.218).

Por su parte, las estrategias de counseling reparatorio, se orientan al abordaje de situaciones de mayor complejidad, en donde el counseling preventivo pudo haber resultado ineficaz, o bien, no se puedo acceder a tales vías de intervención para prevenir ciertos conflictos: intra o inter personales. En este sentido, "la atención puede ir desde alumnos/as que requieren intervención reparatoria de carácter clínico hasta aquellos niños y padres que requieren de orientación e intervención más breve." (p.262)

Siguiendo a Moon; Hall (1998) y Rimm (1997), en Neihart, Reis, Robinson y Moon (2002, p.217) se establece que se podrá implementar counseling reparatorio frente a diversas situaciones. Tales autores mencionan la situación de la juventud con alta capacidad que presenta bajo rendimiento y/o fracaso escolar, como también aquellas situaciones de alumnos/as que tienen una condición de doble excepcionalidad. Frente a los/las alumnos/as que presentan doble excepcionalidad, los autores precisan la importancia de intervenir de manera simultánea junto al individuo y los contextos sociales en los que interactúa. Por su parte, el counseling reparatorio también será pertinente cuando en ocasiones se presentan no sólo las situaciones anteriormente descritas, sino también trastornos tales como depresión, trastornos de ansiedad, déficit atencional, trastornos alimentarios, experiencias de vulneración de derecho grave (diferentes tipos de maltrato, abusos, entre otros). Frente a tales abordajes, se precisa que "pocos profesionales con entrenamiento en ambos temas pueden proveer la guía para los profesionales en counseling que están trabajando con tales niños y sus familias, siendo profesionales que deben poseer tanto estudios clínicos como respecto a alumnos/as con alta capacidad" (Colangelo 1997, Kerr 1991, Moon en prensa, Moon y Hall 1998, Silverman 1993, en Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.217).

Si bien se establecen claras sugerencias respecto a actividades a efectuar y lineamientos, se aprecia que hay que continuar efectuando investigaciones que sistematicen los reales alcances de las modalidades y estrategias de counseling, determinándose aquellos pertinentes y adecuados. Al respecto, se señala que "en resumen, no hay casi ningún resultado de investigación disponible sobre la eficacia en las modalidades, aproximaciones o estrategias especificas de counseling con individuos con altas capacidades y sus familias. Además sabemos muy poco acerca de cómo los procesos de terapia pueden ser diferentes cuando los clientes suelen ser de alta capacidad" (Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002, p.218).

4.5.5. La experticia de los profesionales intervinientes

Finalmente, y siendo parte de los dispositivos de intervención, se requiere de profesionales competentes, que comprendan adecuadamente las características cognitivas y socio afectivas de los niños/as y juventud talentosa. Asimismo, se releva la importancia de una mirada ecológica, que contemple el impacto, confluencia e ingerencia de variables personales, familiares, escolares y comunitarias para el bienestar integral de la juventud con altas capacidades. También, es imperante comprender (cómo ya se ha referido) que "estos niños y jóvenes experimentan, tal como sus familias, estresores psicosociales únicos relacionados con el talento. Estos *estresores* son tanto internos (p.e., ansiedad) como externos (p.e., presión escolar), los cuales pueden ser manejados por técnicas y orientaciones específicas" (Moon, 2002, en Flores 2005).

Relevando aportes internacionales y atendiendo también al hecho de que efectivamente en Chile el abordaje frente a la juventud talentosa es históricamente incipiente, se releva cómo los profesionales suelen carecer de una formación universitaria especializada en torno a estos temas, encontrándose también precarias vías de especialización para aquellos profesionales egresados. Al respecto, desde otros países con mayor trayectoria en el abordaje y atención de la población talentosa se advierte que "pocos programas de formación proveen entrenamiento en counseling dirigidos a individuos con alta capacidad y sus familias, y de esto se generan dos problemas: primero, muy pocos profesionales de la salud mental saben cómo adaptar sus estrategias de counseling para responder mejor a las necesidades de los individuos de altas capacidades y segundo, aquellos consejeros poco entrenados pueden patologizar características normales de los individuos con alta capacidad, tales como perfeccionismo adaptativo y la sobre excitabilidad" (Neihart, Reis, Robinson y Moon 2002, p.217)

Es así que siendo parte de la formación requerida se destaca aquella especialización que apunte a la cabal comprensión y abordaje de las situaciones clínicas que se pueden presentar en este grupo infanto-juvenil, en cuanto "existe la psicopatología específica de los niños talentosos, con cuadros clínicos particulares y modalidades de sintomatología inhabitual que deben ser consideradas y comprendidas desde una aproximación global del funcionamiento, que aborde tanto las esferas cognitivas, como afectivas" (Siaud-Facchin, 2003, p.147). Siaud-Facchin, también refiere que "los problemas psicológicos severos que sufren algunos de estos niños, únicamente por desconocimiento de sus modos de funcionamiento, deben ser considerados por los profesionales" (p.147).

Còte y Kiss (2009) entregan lineamientos para la intervención desde el ámbito clínico. Señalan la relevancia de intervenir en torno a los mecanismos de defensa patológicos que podrán presentar los niños/as y jóvenes talentosos/as. Ello, atendiendo al grado de inadecuación e incongruencia respecto al contexto en los cuales se expresan, o bien, cuando se recurre a tales mecanismos incansablemente para evitar escapar al impacto afectivo de conflictos (personales y/o interaccionales). Dentro de los mecanismos de defensa perniciosos, se destaca el recurrente uso de la intelectualización, racionalización, el aislamiento, tendencia al conformismo y el intento de pasar desapercibidos/as sin destacar en lo absoluto. A través de la figura 18 se da cuenta de elementos a considerar en el abordaje de counseling.

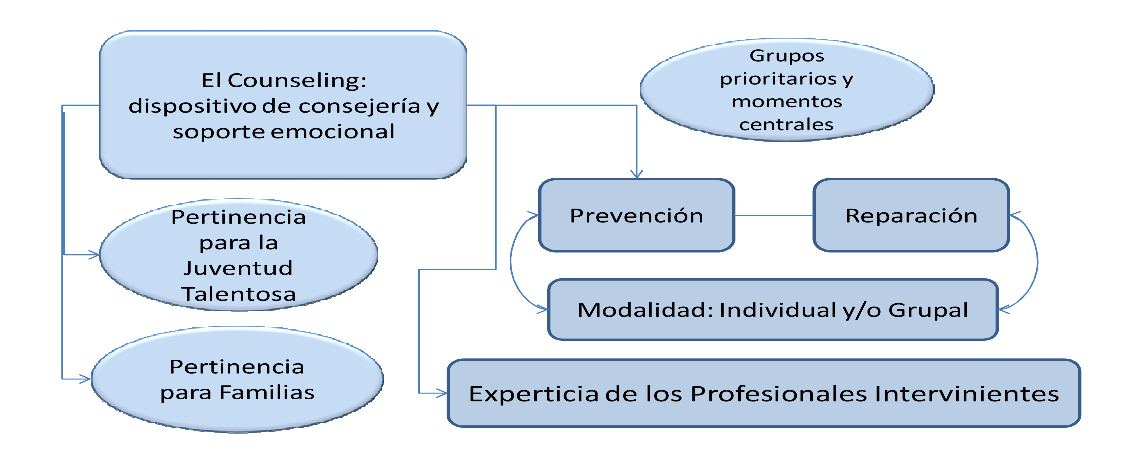


Figura 18: Intervención con el Estudiantado Talentoso y sus Familias

Finalmente, se enfatiza cómo frente al abordaje especializado efectivamente “hay muy buenas ideas en la literatura para desarrollar intervenciones con los alumnos/as, padres y consejeros, pero muy pocas sugerencias de cómo ayudar a los consejeros profesionales a atender de mejor manera a los clientes que poseen alta capacidad. Lo que mas se necesita sin embargo es una sólida investigación empírica sobre los patrones e intervenciones que promueven el desarrollo saludable del estudiante talentoso hacia su adultez. Un adulto talentoso que conduzca su vida personal y profesional satisfactoriamente” (Neihart, Reis, Robinson y Moon 2002, p.262). El poder generar un real aporte que favorezca la comprensión de los/as adolescentes talentosos/as en Chile, favoreciendo la sensibilización respecto a sus reales características, son ejes que ciertamente han guiado la presente investigación.

5. METODOLOGÍA

A continuación se presenta la metodología considerada en este estudio en particular, enfatizando los aspectos que han sido logrados o cumplidos desde el inicio del proceso.

5.1. Participantes

Aunque en el proyecto original se decidió recoger una muestra del total de participantes que integran los tres programas académicos de talentos, durante el desarrollo del mismo se evidenció que segregar al alumnado a encuestar podría traer problemas relativos a la disposición de los/las estudiantes a colaborar con la investigación, por ello se prefirió encuestar a la población completa. La población original está constituida por el estudiantado de tres programas de talentos académicos regionales: el programa DeLTA UCN, de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta, el programa PROENTA, de la Universidad de la Frontera, Temuco y el programa BETA, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Aunque dicha población de estudiantes entre los tres programas asciende a 943 sujetos, el total efectivo de alumnos cuya información fue utilizable asciende a 645. Las observaciones perdidas correspondieron principalmente a ausencia de los estudiantes el día de la evaluación y baterías incompletas o inadecuadamente contestadas.

En consecuencia, se trabajó con una muestra no probabilística de carácter voluntario. De los 645, 258 pertenecen a Antofagasta, 54.7% de los cuales (n_1 = 141) son hombres y 45.3% mujeres (n_2 = 117). En Temuco se evaluó a 126 alumnos/as, 51.6% de ese total son hombres (n_1 = 65), mientras que el 48.4% restante son mujeres (n_2 = 61). En Valparaíso, por su parte, se contó con 261 jóvenes, 51.3% fueron hombres (n_1 = 134) y 48.7% mujeres (n_2 = 127). La siguiente tabla dispone la estructura de estratificación de la muestra en virtud de pertenencia al programa, el género y el curso.

		Cursos							
Programa	**Género**	**6°básico**	**7°básico**	**8°básico**	**1°medio**	**2° medio**	**3°medio**	**4°medio**	**Total**
BETA	hombre	15	22	26	15	22	16	18	**134**
	mujer	25	22	17	7	17	17	22	**127**
DELTA	hombre	18	32	28	27	20	6	10	**141**
	mujer	11	33	17	17	21	11	7	**117**
PROENTA	hombre	14	16	7	10	9	5	4	**65**
	mujer	7	7	7	8	19	7	6	**61**
Total		**90**	**132**	**102**	**84**	**108**	**62**	**67**	**645**

Tabla 1. Distribución de estudiantes de acuerdo a programa, género y curso.

El rango de edad representado en la muestra fue de 10 a 17 años, con una media de 12.1 años y desviación típica de 0.98 para los cursos de enseñanza básica y una media de 15.5 años y desviación típica de 1.25 para cursos de enseñanza media. Aunque en el proyecto original se consideró un rango de 11 a 18 años, el ingreso de niños de 10 años (apenas 3 en toda la muestra) y el retiro o egreso de jóvenes de 18 años, obligaron a actualizar la composición muestral y en consecuencia el rango de edad.

Entre las variables de estratificación también se había considerado el índice de vulnerabilidad (IVE), sin embargo, no se utilizó para establecer diferencias porque, en

primer lugar, todos los establecimientos municipales evidencian algún grado importante de vulnerabilidad lo que dificultó la comparación entre ellos, incluso en los intentos por establecerlas no surgieron diferencias de relevancia. Cabe notar que en los programas casi no hubo representación de establecimientos particulares, que hubiesen podido constituir un mejor contrapunto para realizar comparaciones. En segundo lugar, si bien se tomó el IVE como un índice general de vulnerabilidad, eventualmente se determinó que dado que su asignación es al establecimiento (con base en el porcentaje del estudiantado que debe ser atendido por JUNAEB), no se considera la situación particular de cada alumno/a, por tanto su uso conllevaría a cometer falacia ecológica, esto es, aplicarle atributos grupales a individuos (Diez, 2002).

Posteriormente, los sujetos participantes del estudio cualitativo fueron obtenidos desde la muestra original de 645 sujetos. En primer lugar se pretendió representar a todos los programas tomando casos desde cada programa; mediante análisis de conglomerados se escogió a quienes presentaban mayores y menores dificultades de adecuación socio-emocional. En consecuencia se combinaron dos aproximaciones muestrales cualitativas, por un lado el estudio de caso múltiple (Rodríguez, Gil y García, 1996; Teddlie y Tashakkori, 2009) que implica evidentemente tomar más de un caso de acuerdo a lo que se quiere representar mejor, y la selección de casos extremos (Miles y Huberman, 1994) que implica considerar casos en situaciones poco habituales, como ocurre con los sobreadaptados y subadaptados emocionales. Se definió un total de 12 casos a partir de un total posible de 18, dejando 4 por programa, 2 de ellos emocionalmente adaptados y 2 emocionalmente desadaptados. No obstante, en la práctica fueron 11 los casos, porque uno de ellos, perteneciente al programa PROENTA, se retiró. Todos los casos, por supuesto, participaron voluntariamente de la investigación. Aunque no hay un criterio definido para fijar el número de casos (usualmente se acude al criterio de saturación de la información) (Mason, 2010), los que aquí se incluyeron fueron elegidos porque denotaban los perfiles más extremos respecto de los rasgos evaluados. Las opciones estaban naturalmente limitadas, de allí la imposibilidad de reemplazar el caso perdido.

5.2. Diseño

El diseño es mixto de carácter multimodal, combinando una aproximación metodológica cuantitativa y otra cualitativa (Creswell, 2009; Creswell y Plano, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2007), definidas principalmente en función de los instrumentos y su procesamiento analítico. En específico, la metodología corresponde a un diseño mixto explicativo secuencial (Creswell y Plano, 2007), el propósito de este diseño fue realizar un cuidado análisis cuantitativo inicial y posteriormente utilizar los datos cualitativos obtenidos para explicar e interpretar los análisis cuantitativos previos. Fue muy apropiado para los propósitos de este estudio dado que con base en los resultados cuantitativos se formaron grupos de participantes que fueron estudiados de modo cualitativo posteriormente.

El diseño mencionado implicó una primera etapa eminentemente cuantitativa (responde al objetivo general y a los dos primeros específicos), en que haciendo uso de un diseño ex post facto o no experimental retrospectivo de grupo único (en donde no se manipulan variables, sólo se las mide) (Montero y León, 2002), se aportó evidencia en favor de hipótesis de carácter causal, fundamentales en la construcción de un modelo predictivo. Esta etapa implicó recoger información simultánea sobre los potenciales factores propios del contexto escolar y del contexto familiar y sus consecuencias socio-emocionales.

La segunda etapa del estudio se sigue de los resultados de la primera. Una vez seleccionado un grupo de casos con base en la clasificación generada por medio de detección multivariante de atípicos (Filzmoser, Garrett y Reimann, 2005) y análisis de conglomerados jerárquicos (Lê, Josse y Husson, 2008) tomando en cuenta todas las variables socio-emocionales que efectivamente discriminan entre sujetos, se procedió a hacer uso de estrategias de investigación cualitativas focalizadas e intensivas, estudiando dichos casos con una perspectiva propia del estudio de caso múltiple (Rodríguez, Gil y García, 1996). El caso no obstante, también estuvo definido por la peculiaridad, significación, extrañeza o disimilitud del caso. Se recuperaron y estudiaron casos que en verdad constituyeron una oportunidad de conocer situaciones excepcionales o extremas, lo que obedeció a la segunda aproximación al caso, que estuvo basada en el estudio de casos extremos (Teddlie y Tashakkori, 2009).

En el primer momento de la investigación, el cuantitativo, se realizó un estudio exhaustivo de los atributos socio-emocionales de los estudiantes talentosos, así como constatar la presencia de la problemática vinculada a dichos atributos y establecer los potenciales factores que pudiesen generarlas; en el segundo momento, el cualitativo, se enriqueció la perspectiva causal propuesta, a través de la producción de testimonios individuales centrados en significados y vivencias concretas en los entornos escolar y familiar y cómo éstas han impactado en las esferas personales y académicas. Para llevar a cabo el trabajo cualitativo, la estrategia asumida se basó en una perspectiva etnosociológica que toma nota de la diversidad y propende a la captación de la misma tal cual se presenta en el mundo social (Bertaux, 2005). Se pretende reconstruir e interpretar las experiencias de estudiantes intentando generar una visión compresiva de la génesis de las dificultades, la negociación individual con esa realidad y sus efectos concurrentes y a largo plazo en el universo personal de cada alumno/a. Estas pretensiones quedaron reflejadas en la forma en que los cuestionarios fueron construidos y el énfasis que en ellos se puso a estos aspectos.

5.3. Instrumentos

Dado que la investigación buscaba levantar un perfil socio-emocional del joven talentoso/a, en sus diferentes niveles, y a su vez denotar algunos de los posibles factores relevantes que pueden explicar los diversos comportamientos y configuraciones socio-emocionales, el número de instrumentos aplicados fue de por sí elevado.

En este sentido, se ha aplicado una batería de escalas y cuestionarios que permitió realizar los análisis de la primera etapa del proyecto, la etapa cuantitativa. Esta batería estuvo compuesta de un conjunto de escalas destinadas a recabar información tanto de las variables que pueden actuar como factores generadores de cambios socio-emocionales, como de las variables que representan los consecuentes o efectos de dichos factores.

Entre los instrumentos que recogieron inforamción de los factores se tuvo:
a) La escala "Mi Clase", validado por Ascorra y Cáceres (2001) para evaluar el clima de aula.
b) El cuestionario "Cómo es Tu Familia", para detectar familiar disfuncionales (adaptabilidad) y el grado de vulnerabilidad psicosocial que puede atentar contra la salud y el bienestar del niño/a o adolescente (Organización Panamericana de la Salud, 1996). Este instrumento reemplaza la pretensión inicial de este proyecto de construir un cuestionario para la evaluación de factores familiares a la base de las dificultades socio-emocionales del niño/a talentoso/a, al medir gran parte de las variables de interés en este estudio y al tratarse de un instrumento válido y confiable incluso población chilena de entre 10 y 19 años (rango dentro del cual está la representación

de edad de este trabajo). Resultó ser la mejor elección en términos de tiempo y recursos. Cabe indicar sin embargo, que el instrumento completo consta de dos cuestionarios, uno para niños y adolescentes y otro para padres/apoderados. Por razones logísticas (disponibilidad y acceso a los padres/apoderados en un corto período de tiempo), en este estudio sólo se aplicó el cuestionario para adolescentes.

Entre los instrumentos que recogen información de las variables consecuentes o también llamadas dependientes se tiene:

a) El nivel de autoestima, que fue establecido mediante el inventario de autoestima de Coopersmith (renombrado como AUCOOP en la batería aplicada) (Brinkmann, Segure y Solar, 1989),

b) el grado de soledad se midió con el test UCLA de Soledad (Borges y cols., 2008),

c) la ansiedad ante la tarea fue medida mediante el Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento CAR (Ferrando, Barca y Lorenzo, 1999),

d) el grado de satisfacción con la vida fue evaluado mediante la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes SWLS (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000),

e) el bienestar psicológico fue evaluado mediante la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006),

f) el grado de motivación académica se midió a través del test de motivación escolar (bautizado en nuestro estudio como EMA), que en definitiva se prefirió a la escala analizada por Manassero y Vásquez (2000) por ser un instrumento de construcción nacional (Marchant, Haeussler y Torretti, 2002),

g) por último, las relaciones interpersonales y el aislamiento social fueron evaluados mediante el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia, CEDIA (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000).

Se hicieron algunos cambios menores en la elección de los instrumentos, básicamente para favorecer instrumentos probados en el medio nacional o bien mejorar la definición dimensional comprometida en cada una de las variables generales, enriqueciendo la fundamentación teórica del trabajo.

En la segunda parte del estudio -la cualitativa- se utilizó fundamentalmente cuestionario de respuesta semiestructurada y entrevistas abiertas. No se acudió al uso de grupos de discusión o cualquier otra instancia colectiva, debido a la naturaleza sensible de las temáticas a tratar, ya que en tales condiciones no se obtendría el grado de rapport necesario.

En total se aplicó una batería de 10 cuestionarios por cada sujeto evaluado, lo que implicó procesar 7690 formas de prueba, aún cuando una parte no fue utilizada producto de respuesta incompleta. En la parte cualitativa se realizaron 2 entrevistas por cada caso, lo que equivale a un total de 22 entrevistas.

5.4. Análisis

El estudio se inicia con una caracterización general de los atributos tanto institucionales como individuales que permiten obtener una representación de los sujetos en estudio. Posteriormente, se describen las variables que se consideran

factores, tanto escolares como familiares y luego se caracterizan los atributos socio-emocionales de los/las estudiantes que se consideran las variables dependientes o criterio, con objeto de adelantar un perfil socio-emocional que servirá para construir agrupaciones o conglomerados de estudiantado con rasgos similares entre sí. Dicha descripción incorpora como variables de agrupación al sexo, el curso/edad y la pertenencia a uno de los programas de talento. Posteriormente, tomando las variables que teóricamente han sido descritas como factores y aquellas que se han considerado criterios o variables dependientes, se establecen correlaciones entre ellas para establecer cuáles de dichas relaciones pueden ser utilizadas con provecho en la construcción de un modelo predictivo. La covariación entre variables sugiere potenciales determinantes de efectos sobre rasgos socio-emocionales. Luego se hace un estudio exhaustivo del cumplimiento de los supuestos a la base de los procedimientos estadísticos, haciendo -en la medida de lo posible- las correcciones pertinentes. El estudio de la asociación o covariación da paso al análisis de dependencia entre los factores y los criterios teorizados, utilizando el modelo de análisis propio de la regresión lineal múltiple.

En el apartado cualitativo se realiza un análisis temático centrado en la estrategia de Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). El análisis cualitativo adoptó la usual técnica de codificación, sin embargo y en consonancia con métodos mixtos, se dio especial preponderancia a la codificación por lista o predefinida, aplicando códigos ya construidos desde la teoría y que surgieron como relevantes en los análisis cuantitativos previos, lo que también es llamado codificación top-down. Sin perjuicio de lo anterior, también se trabajó con base en codificación desde los datos, emergente o también conocida como codificación bottom-up. Posteriormente se hizo un estudio exhaustivo de los códigos asignados y emergentes, así como de los memorandos creados en el proceso. A partir de la revisión de todo este material, se procedió a generar los resultados y las conclusiones. Cabe señalar que el análisis de Teoría Fundamentada respetó la perspectiva etnosociológica, conformada a partir de la orientación dada a las entrevistas y el contenido de los códigos de análisis.

El análisis cuantitativo se llevó a cabo utilizando el entorno de programación R (R Development Core Team, 2009), y el análisis cualitativo se realizó utilizando el paquete de análisis cualitativo MaxQDA 10 (Verbi Software, 2010).

5.5. Procedimiento

El primer paso fue solicitar la autorización a los/las directores/as de los programas de regiones para ejecutar las acciones de investigación. Una vez obtenidas las autorizaciones oficiales se concertaron las fechas de aplicación de la batería de escalas, actividad que se llevó a cabo los primeros días de abril del año 2010. Antes de su aplicación, se solicitaba el asentimiento/consentimiento informado de los estudiantes. Ningún estudiante se marginó voluntariamente de la aplicación, aunque se perdieron oportunidades de encuestas debido a la inasistencia de algunos/as estudiantes a sus respectivos programas, a la comisión de errores o alta frecuencia de datos omitidos en los protocolos.

Para encuestar a los/las estudiantes, se constituyeron grupos de aplicación que fueron previamente entrenados para seguir un protocolo de administración que influyese lo menos posible en las respuestas de los sujetos. Se construyó un manual destinado a tal efecto. La aplicación tomó dos días en las jornadas de la mañana. En el proceso, los equipos fueron apoyados por el personal de los distintos programas. Posteriormente se recopilaron todas las baterías respondidas, se les ordenó conforme los listados de alumnos/as que previamente habían sido construidos y se separó del resto a las baterías incompletas. Se asignó un número de identificación a cada sujeto y se les procesó mediante lector de hojas de respuesta.

El proceso de análisis de los datos de encuesta, correspondiente a la fase cuantitativa del estudio mixto, se llevó a cabo dentro de las dependencias del programa con personal dedicado a ello. Se construyeron numerosas bases de datos para diferentes propósitos en orden a cumplir con los objetivos originales del estudio y otros que surgieron durante el proceso de indagación, a saber: a) bases de datos dedicadas al estudio de validación de los tests utilizados, b) bases de datos destinadas a la detección de los casos extremos, que posteriormente son considerados como la muestra cualitativa de la fase respectiva y c) bases de datos orientadas a ajustar el modelo predictivo. En todo el proceso analítico se favoreció la aplicación de las técnicas estadísticas sobre la base de la revisión detallada de supuestos estadísticos.

Para la fase cualitativa se realizó un análisis específico que permitiera detectar los casos atípicos, se elaboraron listas de estudiantado reconocidos/as por evidenciar dificultades socio-emocionales o bien por mostrar un alto grado de adecuación en este aspecto. Se enviaron las listas a los/las directores/as y coordinadores de los distintos programas a fin de que seleccionaran a lo menos a dos estudiantes de cada nivel de dificultad (dos adaptados y dos con dificultades). Se decidió contratar a psicólogos de los respectivos programas para realizar las entrevistas cualitativas basadas en la metodología de relato de vida (Bertaux, 2005), ya que ellos tenían un grado de rapport suficiente como para comenzar el trabajo de inmediato sin necesidad de generar el contrato psicológico requerido para entrevistar con la suficiente confianza de parte del entrevistado. Se realizaron 22 entrevistas a 11 estudiantes (dos por caso) con aplicación de cuestionarios semiestructurados pero con posibilidad de que el entrevistador extendiese el trabajo con preguntas abiertas. El análisis se realizó vía software siguiendo la mencionada estrategia de Teoría Fundamentada.

En un proceso paralelo y discutido con el equipo, se siguió elaborando el marco teórico y se fundamentó mejor la metodología del estudio.

6. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

6.1. Resultados

A continuación se disponen los resultados de este estudio, siguiendo el siguiente orden: En primer lugar se disponen los resultados cuantitativos, desde un exhaustivo análisis descriptivo, pasando por un análisis de interdependencia y finalizando con un análisis de dependencia, en que se intenta aportar evidencia en favor del ajuste del modelo predictivo a proponer; en segundo lugar, se disponen los resultados cualitativos a través de la discusión general de los casos analizados en virtud de las categorías de interpretación impuestas por el análisis cuantitativo, incorporando los temas emergentes que surgieron fruto del proceso de codificación e interrelación de la información. Esta segunda parte tiene como objetivos ahondar en los procesos psicológicos y sociales involucrados en la relación de aquellos factores que el modelo logró establecer como determinantes y profundizar en aquellos otros que no estando contemplados en el modelo pueden tener un significado de relevancia en la experiencia del alumnado.

6.1.1. Análisis descriptivo

Aunque algunos de estos aspectos ya han sido adelantados en el apartado metodológico, aquí se efectúa una aproximación algo más detallada para dar a conocer desde las características netamente demográficas, llegando a establecer aquellas que denotan un marco de atributos socio-emocionales predominantes en un grupo de estudiantado como el que se ha considerado aquí y comparando el grado de manifestación de estos atributos con respecto a los potenciales factores que los

generan.

6.1.1.1. Caracterización general de los/las participantes

En primer lugar se disponen los atributos básicos que permiten establecer una visión general del tipo de alumnado con el cual se trabajó desde el inicio. La tabla 2 dispone las frecuencias a nivel institucional, tanto de programas de talento como de establecimientos educacionales, para el total del alumnado.

Dependencia	Género	Programa						Totales
		Delta		Beta		Proenta		
		f	%	f	%	f	%	
Municipal	hombre	133	51.6%	113	43.3%	65	51.6%	**311**
	mujer	112	43.4%	120	46.0%	59	46.8%	**291**
Particular	hombre	3	1.2%	3	1.1%	0	0.0%	**6**
	mujer	2	0.8%	1	0.4%	0	0.0%	**3**
Part. Subvencionado	hombre	5	1.9%	18	6.9%	0	0.0%	**23**
	mujer	3	1.2%	6	2.3%	2	1.6%	**11**
Totales		**258**	**100.0%**	**261**	**100.0%**	**126**	**100.0%**	**645**

Tabla 2. Número de estudiantado por dependencia del establecimiento, género y pertenencia a los programas.

Como se observa, en la composición de la muestra, se incluyeron principalmente estudiantes provenientes de establecimientos de dependencia municipal, que se corresponde con la población que atiende por norma general. Un pequeño número de estos/as estudiantes provenían de establecimientos particulares y particulares subvencionados. También es posible notar que hay una mayor presencia de participantes de género masculino en la muestra.

Respecto del grado de vulnerabilidad de los establecimientos que los diversos programas atienden, la realidad indica que una proporción importante, especial pero no únicamente aquellos de dependencia municipal, denotan altos porcentajes de atención. El índice de vulnerabilidad (IVE) se establece mediante una encuesta que gestiona la Junta de Auxilio Escolar y Becas, a través de la cual se determina el porcentaje de estudiantes que requieren ser considerados prioritarios para brindarles atención. El IVE señala la proporción de alumnos/as que pueden recibir beneficios de la JUNAEB respecto del total de matriculas del establecimiento, en consecuencia, una mayor IVE indica un mayor porcentaje de estudiantado que deben ser atendidos por establecimiento. (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2010).

Lo que se informa aquí corresponde al porcentaje promedio de estudiantado en condición de vulnerabilidad provenientes sólo de los establecimientos que están representados en los programas de talento. Para hacer más transparente esta información, se agrega también la dependencia del establecimiento y su comuna. Los datos se disponen en la tabla 3:

			Programa		
Zona	Comuna	Dependencia	Delta	Beta	Proenta
Norte	Antofagasta	municipal	48.9		
		particular	0.0		
		part. subvencionado	29.7		
	Mejillones	municipal	46.0		
Centro	Casablanca	municipal		58.4	
	Quillota	municipal		70.1	
		particular		0.0	
	Quilpué	municipal		73.2	
		part. subvencionado		45.0	
	Valparaíso	municipal		67.5	
		part. subvencionado		42.6	
	Viña del Mar	municipal		65.9	
		particular		0.0	
		part. subvencionado		39.2	
Sur	Carahue	municipal			85.1
	Lautaro	municipal			75.0
	Nueva Imperial	municipal			86.8
	Padre las Casas	municipal			78.2
		part. subvencionado			48.0
	Perquenco	municipal			95.5
	Temuco	municipal			63.0
		part. subvencionado			37.6
	Villarrica	municipal			84.3
Totales			**47.1**	**64.2**	**71.7**

Tabla 3. Porcentaje (Índice de vulnerabilidad) promedio de estudiantado reconocido como prioritarios organizados por comuna y dependencia.

En la muestra usada para este estudio, se observa que hay una correspondencia directa entre establecimientos municipales y mayor porcentaje de alumnos/as a los/las que se les debe prestar ayuda. Se aprecia también que son las comunas en condición de ruralidad las que evidencian mayor IVE y es el programa PROENTA el que reúne la mayor cantidad de situaciones como la señalada.

EL IVE representa una característica de nivel institucional, que es reflejo de dificultades socioeconómicas y socioeducacionales. Aún cuando su propósito no es cuantificar el nivel de pobreza de la población objeto de estudio, es un buen referente del grado de precariedad aunque sólo atribuible a los establecimientos educacionales que los distintos programas atienden.

En términos individuales, la tabla 4, describe de modo sintético las principales características sociodemográficas y educacionales del alumnado incluido en este estudio.

Curso	Género	Edad							
		Delta		**Beta**		**Proenta**		**Totales**	
		Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Sexto básico	hombre	10.94	0.54	11.53	0.47	10.93	0.62	**11.13**	**0.60**
	mujer	11.00	0.00	11.36	0.33	10.71	0.49	**11.16**	**0.40**
Séptimo básico	hombre	11.91	0.39	12.60	0.81	11.81	0.40	**12.10**	**0.71**
	mujer	11.88	0.42	12.52	0.46	11.71	0.49	**12.09**	**0.50**
Octavo básico	hombre	12.96	0.19	13.60	0.43	12.86	0.38	**13.22**	**0.70**
	mujer	12.88	0.33	13.70	0.51	12.86	0.69	**13.22**	**0.81**
Primero medio	hombre	14.04	0.44	14.83	0.74	14.10	0.88	**14.28**	**0.65**
	mujer	13.94	0.24	14.67	0.57	14.00	0.53	**14.12**	**0.43**
Segundo medio	hombre	14.80	0.41	15.66	0.54	14.78	0.83	**15.17**	**0.48**
	mujer	14.95	0.38	15.49	0.55	14.32	0.95	**14.90**	**0.39**
Tercero medio	hombre	16.00	0.63	16.33	0.32	15.60	1.14	**16.12**	**0.60**
	mujer	15.91	0.30	16.47	0.32	15.86	0.38	**16.17**	**0.40**
Cuarto medio	hombre	16.80	0.42	17.33	0.28	16.50	0.58	**17.06**	**0.65**
	mujer	16.86	0.38	17.40	0.33	17.00	0.00	**17.23**	**0.54**
Totales		**13.40**	**1.74**	**14.43**	**2.09**	**13.44**	**1.95**	**13.82**	**1.99**

Figura 4. Edad promedio de los/las estudiantes por curso y género.

Se ha incluido el rango de edad desde los 10 años a los 17 años aproximadamente, representando a todos los/las estudiantes que los programas de talentos atienden. Conviene notar que las medias de edad concuerdan con el nivel escolar y dadas las desviaciones típicas, los cursos son suficientemente homogéneos como para representar un determinado promedio de edad y utilizarse indistintamente en la categorización de los sujetos.

La siguiente tabla ilustra la composición por género en cada programa considerando el curso de pertenencia de los/las estudiantes.

Curso	Género													
	Delta				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		mujer		hombre		mujer		hombre		mujer			
Sexto básico	18	12.8%	11	9.4%	15	11.2%	25	19.7%	14	21.5%	7	11.5%	**90**	**14.0%**
Séptimo básico	32	22.7%	33	28.2%	22	16.4%	22	17.3%	16	24.6%	7	11.5%	**132**	**20.5%**
Octavo básico	28	19.9%	17	14.5%	26	19.4%	17	13.4%	7	10.8%	7	11.5%	**102**	**15.8%**
Primero medio	27	19.1%	17	14.5%	15	11.2%	7	5.5%	10	15.4%	8	13.1%	**84**	**13.0%**
Segundo medio	20	14.2%	21	17.9%	22	16.4%	17	13.4%	9	13.8%	19	31.1%	**108**	**16.7%**
Tercero medio	6	4.3%	11	9.4%	16	11.9%	17	13.4%	5	7.7%	7	11.5%	**62**	**9.6%**
Cuarto medio	10	7.1%	7	6.0%	18	13.4%	22	17.3%	4	6.2%	6	9.8%	**67**	**10.4%**
Totales	**141**	**100.0%**	**117**	**100.0%**	**134**	**100.0%**	**127**	**100.0%**	**65**	**100.0%**	**61**	**100.0%**	**645**	**100.0%**

Tabla 5. Número de estudiantes por género y nivel escolar en cada uno de los programas.

Se aprecia que en todos los programas hay una leve mayor representación de estudiantes hombres, lo que obedece a la composición actual de todos los programas de talentos en donde el estudio se realizó.

Aquí se debe considerar además que hay un porcentaje importante de sujetos perdidos, ya sea porque se ausentaron los días de evaluación, respondieron erróneamente o presentaron una tasa de respuesta omitida demasiado alta como para ser considerados en el conjunto final de análisis.

Se debe notar también que la mayor cantidad de estudiantado provienen de los cursos séptimo, octavo y segundo medio, estando menos representados los correspondientes a Primero, Tercero y Cuarto medio. Situación esperable por lo demás debido a que en Octavo año básico muchos alumnos/as deciden abandonar el sistema municipal de

educación, migrando fundamentalmente hacia colegios particulares subvencionados, lo que incide en el menor número de alumnos/as en Primero medio. En los dos últimos cursos también hay una proporción mayor de retiro debido al comienzo de las actividades relacionadas con el futuro profesional del alumnado o el cambio de actividades en preparación para la inserción laboral. Un factor importante, pero difícil de cuantificar, está vinculado con la mayor carga académica en estos años finales, lo que obliga a los alumnos/as a privilegiar unas u otras actividades.

Por último, se exhibe el nivel de antigüedad de los/las estudiantes en los distintos programas de talentos. Para organizar esta información también se considera la adscripción al programa.

	Programa						
antigüedad	**Delta**		**Beta**		**Proenta**		**Totales**
	f	%	f	%	f	%	
Menos de 1 año	68	26.4%	71	27.2%	64	50.8%	**31.5%**
Aprox. 1 año	24	9.3%	31	11.9%	11	8.7%	**10.2%**
Aprox. 2 años	67	26.0%	50	19.2%	11	8.7%	**19.8%**
Aprox 3 años	34	13.2%	75	28.7%	24	19.0%	**20.6%**
Aprox. 4 años	35	13.6%	20	7.7%	9	7.1%	**9.9%**
Aprox. 4 años	14	5.4%	12	4.6%	5	4.0%	**4.8%**
Más de 5 años	16	6.2%	0	0.0%	1	0.8%	**2.6%**
No obs.	0	0.0%	2	0.8%	1	0.8%	**0.5%**
Totales	**258**	**100.0%**	**261**	**100.0%**	**126**	**100.0%**	**100.0%**

Tabla 6. Nivel de antigüedad de los estudiantes por programa.

Con esta información se tiene una caracterización institucional e individual suficiente como para ilustrar la composición de la muestra utilizada en este estudio.

6.1.1.2. Descripción de las variables escolares y familiares consideradas como potenciales factores a la base de la variaciones de los rasgos socio-emocionales entre el alumnado con talento académico

Se trata de describir el comportamiento de las potenciales variables predictoras en el colectivo del estudiantado, determinando si están o no presentes en mayor o menos grado conforme el género, el nivel escolar y programa de talento al que los/las estudiantes pertenecen.

6.1.1.2.1. Descripción de los factores del entorno escolar

En este primer apartado se dispone de modo descriptivo el comportamiento de las variables que constituyen los supuestos predictores del ámbito escolar y que han sido operacionalizados a través de la medición de cinco dimensiones referidas a clima de aula (Ascorra y Cáceres, 2001). Los resultados se disponen en las siguientes tablas.

La variable grado de dificultad se define paradójicamente al revés de lo que enuncia. Es el grado de facilidad que el alumnado percibe en su enfrentamiento a las actividades escolares.

Grado de dificultad percibida clima de aula (mín= 6; máx=18)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	12.80	2.81	12.96	1.97	12.56	2.73	13.82	2.17	13.71	1.48	13.71	1.67	**13.13**	**2.29**
Séptimo básico	12.64	1.94	12.64	1.26	13.69	2.01	13.39	1.87	13.00	2.83	14.29	1.67	**13.21**	**2.03**
Octavo básico	13.08	2.23	13.41	1.50	13.07	2.03	13.18	1.82	13.14	2.80	12.29	1.28	**13.10**	**2.01**
Primero medio	13.00	2.28	11.43	2.06	12.67	2.11	12.24	1.80	13.00	2.41	12.00	1.00	**12.51**	**2.09**
Segundo medio	12.32	2.16	12.12	2.32	13.20	2.56	11.90	2.18	12.89	1.66	12.32	2.27	**12.42**	**2.30**
Tercero medio	13.25	1.71	13.06	1.83	12.00	2.31	13.55	1.16	12.80	2.04	12.57	1.40	**13.02**	**1.78**
Cuarto medio	12.22	1.99	11.82	2.25	12.80	1.33	13.71	1.28	13.00	1.73	12.33	1.37	**12.39**	**1.96**
Totales	**12.75**	**2.20**	**12.58**	**1.99**	**13.02**	**2.24**	**13.00**	**1.98**	**13.14**	**2.27**	**12.69**	**1.88**	**12.85**	**2.12**

Tabla 7. Grado de dificultad percibida clima de aula.

Se observa que hay una percepción de facilidad de enfrentamiento más bien elevada o algo más elevada al considerar la puntuación máxima de la escala. En efecto, tomando en cuenta que puntuaciones altas revelan mayor percepción de facilidad, las medias y desviaciones típicas son similares entre hombres y mujeres, aunque algo más altas en estudiantado de cursos básicos que los de cursos medios. En concreto, no se observan diferencias de relevancia al considerar las variables de agrupación.

La dimensión cohesividad se define como el grado de comunicación que el alumnado percibe entre los/las alumnos/as de una clase. La tabla 8 dispone los resultados.

Grado de cohesividad percibida clima de aula (mín= 6; máx=18)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	10.67	3.55	9.76	3.27	11.11	4.38	13.09	3.75	13.86	3.34	10.57	3.33	**11.29**	**3.92**
Séptimo básico	11.27	3.65	12.09	2.92	13.00	3.71	11.55	4.01	11.88	3.77	12.29	2.91	**12.02**	**3.68**
Octavo básico	11.15	3.19	8.82	2.66	11.54	4.03	10.82	4.06	13.14	4.39	11.14	2.80	**10.95**	**3.75**
Primero medio	12.20	4.45	9.43	3.33	11.41	2.82	11.53	3.40	9.80	2.44	9.75	2.73	**11.06**	**3.41**
Segundo medio	9.14	2.99	9.65	2.93	11.00	3.32	11.43	3.39	12.11	2.60	11.68	2.77	**10.70**	**3.24**
Tercero medio	8.88	3.31	9.65	2.76	11.67	3.35	9.73	2.34	11.60	3.20	9.43	1.76	**9.79**	**3.00**
Cuarto medio	10.78	2.99	9.73	3.26	9.60	2.80	8.29	1.98	8.00	2.00	7.33	0.94	**9.52**	**2.99**
Totales	**10.58**	**3.59**	**9.98**	**3.19**	**11.58**	**3.71**	**11.20**	**3.72**	**11.89**	**3.67**	**10.62**	**3.00**	**10.93**	**3.58**

Tabla 8. Grado de cohesividad percibida clima de aula.

El grado de cohesividad es aquí algo más bajo que la percepción que se tiene de la dificultad. Ello significa que se tiende a evaluar el entorno de aula como un ambiente no muy cohesivo, con menor grado de comunicación entre el alumnado. Los hombres parecen percibir mayor cohesividad que las mujeres y alumnos/as de tercero y cuarto medio menor cohesividad que cursos de nivel inferior. Todas son sin embargo, diferencias pequeñas.

En cuanto a la dimensión satisfacción, se la ha definido como el grado de acuerdo que el estudiantado muestra hacia las actividades y el clima general de su clase. Es en cierto modo una dimensión general hacia en ambiente de la clase. Los resultados se disponen en la tabla 9.

Grado de satisfacción percibida clima de aula (mín= 9; máx=27)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	18.20	4.66	20.68	5.65	17.89	5.55	21.09	6.72	21.00	3.30	19.29	3.28	**19.70**	**5.34**
Séptimo básico	17.36	4.96	20.09	5.55	20.72	4.67	20.91	5.48	18.00	5.29	21.86	2.80	**19.83**	**5.29**
Octavo básico	17.69	6.13	19.35	4.61	19.50	5.55	19.12	5.59	19.86	6.92	23.86	4.52	**19.27**	**5.79**
Primero medio	21.40	4.21	20.43	5.10	20.19	3.74	20.76	4.28	21.20	3.63	21.75	5.47	**20.81**	**4.27**
Segundo medio	20.18	5.31	20.71	5.06	18.00	4.75	22.33	3.62	22.78	4.66	20.79	5.19	**20.60**	**5.03**
Tercero medio	20.38	5.51	21.59	4.84	17.67	4.71	22.27	2.60	17.40	3.67	18.43	5.21	**20.32**	**4.96**
Cuarto medio	19.67	4.57	19.55	5.43	19.40	5.04	21.29	5.28	19.50	0.87	16.33	2.98	**19.45**	**4.91**
Totales	**19.10**	**5.37**	**20.31**	**5.30**	**19.40**	**4.98**	**21.05**	**5.06**	**20.05**	**4.85**	**20.51**	**4.99**	**19.99**	**5.18**

Tabla 9. Grado de satisfacción percibida clima de aula.

La satisfacción con el clima de la clase en estos/as estudiantes se revela en grado alto, una media general de aproximadamente 20 puntos sobre una escala con un máximo de 27, lo que indica una adecuada satisfacción general. Hay, no obstante, algunos matices, en primer lugar se observa que las medias para hombres tienden a ser menores que para mujeres. Del mismo modo, hay un grado levemente menor de satisfacción para cursos básicos en comparación a los cursos medios. A pesar de estas diferencias, no se puede señalar que sean lo suficientemente importantes como para esperar que definan un comportamiento diferencial sustancial entre dichos grupos.

La dimensión fricción se define como el grado de conflicto presente entre los miembros de una clase. Los resultados se disponen en la tabla 10.

Grado de fricción percibida clima de aula (mín= 7; máx=21)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	12.33	3.48	13.72	3.14	11.33	2.77	14.27	3.11	14.71	3.84	13.00	4.14	**13.18**	**3.54**
Séptimo básico	13.36	2.60	12.73	3.26	14.31	3.92	12.91	3.34	13.50	4.09	14.14	2.80	**13.43**	**3.50**
Octavo básico	14.08	3.29	13.59	3.68	13.14	3.46	12.88	3.18	15.00	3.55	15.00	2.62	**13.67**	**3.43**
Primero medio	15.40	3.28	14.71	2.91	14.81	2.75	16.76	2.65	15.40	1.74	15.50	1.32	**15.44**	**2.74**
Segundo medio	14.50	3.38	14.82	3.19	13.80	2.64	15.19	2.22	14.56	3.86	16.53	2.11	**14.92**	**2.99**
Tercero medio	14.88	4.09	15.82	3.36	15.67	2.49	15.55	2.84	16.60	1.50	14.43	3.16	**15.42**	**3.33**
Cuarto medio	15.11	1.56	14.64	2.14	15.60	2.84	15.57	2.97	14.50	0.87	14.67	1.37	**15.00**	**2.16**
Totales	**14.22**	**3.29**	**14.17**	**3.27**	**13.87**	**3.41**	**14.41**	**3.29**	**14.66**	**3.48**	**15.11**	**2.82**	**14.30**	**3.31**

Tabla 10. Grado de fricción percibida clima de aula.

Aparentemente el grado de fricción entre los/las estudiantes denota ser bajo, lo que es evidente considerando que la media general es aproximadamente 14 puntos sobre un máximo de 21 y puntuaciones elevadas denotan menor fricción. La única diferencia aparente que se observa en este caso es con respecto al nivel escolar, ya que el alumnado cursando ciclo básico evidencia un grado mayor de conflictividad que los de nivel medio.

Por último, la dimensión competitividad está definida como el grado de antagonismo y comparación mutua que se evidenciaría entre el alumnado de una clase. Los resultados se disponen en la tabla 11.

Grado de competitividad percibida clima de aula (mín= 4; máx=12)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	6.67	2.60	6.72	2.52	6.89	2.60	6.36	2.23	6.57	2.66	5.43	0.90	**6.58**	**2.48**
Séptimo básico	6.09	2.45	7.09	2.54	6.63	2.57	6.48	2.31	6.13	2.39	6.29	1.67	**6.50**	**2.44**
Octavo básico	6.69	2.41	8.71	2.16	6.79	2.85	6.47	1.75	6.00	2.14	6.00	1.51	**6.92**	**2.48**
Primero medio	7.20	2.61	9.14	1.81	8.67	2.61	8.59	1.78	7.20	2.23	8.00	2.83	**8.19**	**2.48**
Segundo medio	8.36	2.99	7.53	2.23	7.60	2.80	7.33	2.34	9.56	2.45	7.68	2.62	**7.87**	**2.68**
Tercero medio	8.13	2.60	8.24	2.73	6.67	2.75	7.09	2.87	8.40	1.96	7.14	1.46	**7.74**	**2.63**
Cuarto medio	6.89	2.69	7.00	2.47	7.80	2.60	7.43	2.56	8.00	1.41	7.67	1.80	**7.25**	**2.49**
Total Resultado	**7.12**	**2.74**	**7.54**	**2.55**	**7.30**	**2.79**	**7.04**	**2.36**	**7.14**	**2.62**	**7.05**	**2.28**	**7.22**	**2.60**

Tabla 11. Grado de competitividad percibida clima de aula.

Se revela un grado de competitividad tendiente a valores bajos, en función de una media de alrededor de 7 puntos sobre un máximo de 12 y en que puntuaciones más altas revelan menor competitividad. Se evidencia sin embargo, que no hay diferencias de interés según la adscripción a un programa y algo similar ocurre con género. Sólo en nivel escolar se observan algunas diferencias, en que el estudiantado de ciclo básico revela un nivel más alto de competitividad que los de ciclo medio.

Las dimensiones aquí estudiadas corresponden a las variables relativas a clima de aula que se han hipotetizado como determinantes de las variables socio-emocionales incorporadas a este estudio. Como se ve, al menos en términos generales, los/las estudiantes de programas de talento perciben su clima de aula como de baja a moderada dificultad en cuanto a demanda escolar, un grado medio-bajo de cohesividad, fricción y cohesividad y un nivel adecuado de satisfacción. También se puede señalar que si bien por programa o género no se observa ninguna tendencia interesante, por ciclo o nivel escolar, los/las estudiantes de cursos básicos denotan de modo levemente mayor la cara negativa de estas dimensiones. En dicho caso aparentemente los cursos básicos perciben un clima de aula algo menos grato que los/las estudiantes de cursos medios.

6.1.1.2.2. Descripción de los factores del entorno familiar

La variable familiar es compleja y tiene muchas dimensiones a considerar. Para enfrentar la tarea de incorporar dicha variable intentando evaluarla en su real dimensión, se acudió a dos constructos claves de la problemática del sistema familia y sus efectos sobre sus miembros, a saber: la disfuncionalidad y el grado de vulnerabilidad de la familia. Estos constructos sin embargo, no son medidos de modo directo a través de los instrumentos dispuestos, sino que representan una inferencia producto de las conclusiones obtenidas en varios instrumentos o herramientas aplicadas a la vez.

El cuestionario “Cómo es tu Familia” ofrece la posibilidad de evaluar estos constructos a través de la incorporación de abundante información que es operacionalizada a través de una serie de preguntas y escalas que en conjunto pretenden brindar un diagnóstico de la disfuncionalidad del sistema. No obstante ello, en este trabajo las variables que componen la evaluación son relevantes por sí mismas, ya que posteriormente será necesario ponderar la contribución de cada una de ellas en el modelo predictivo que se pretende elaborar. Por la misma razón, aquí se caracterizan los principales factores del ámbito familiar que han sido discutidos y justificados en el marco teórico.

6.1.1.2.1.1. Caracterización de la condición de pobreza en los programas

Aunque se puede tomar en consideración variadas formas en que se conceptúe la pobreza, aquí se toman en cuenta tres elementos que confluyen para poder establecer si una familia está realmente en dicha condición, que no sólo está determinada por la escasez de recursos económicos y que no define, en consecuencia, un factor único que pueda incidir en las rasgos socio-emocionales de los/las estudiantes. La pobreza aquí está vinculada a la precariedad familiar y a la condición de vulnerabilidad que reside además de la falta de recursos económicos, en la presencia de una configuración familiar particular, que contribuye a la perpetuación de falta de oportunidades de crecimiento personal y social.

En este contexto, se toman tres variables para definir la pobreza: a) el nivel socioeconómico, como elemento eje de la dificultad, b) el número de hijos, en donde a mayor cantidad de hijos menores son la posibilidades de brindarles adecuada atención y c) el tipo de familia, en que familias con un sólo progenitor, usualmente la madre, muestran más problemas que aquellas familias completas aún cuando también evidencien un nivel socioeconómico bajo.

La tabla 12 dispone la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que pertenecen a alguna de estas configuraciones.

La tabla contiene exhaustiva información y no se discute completa. Lo que resulta de interés para los fines de investigación es la aparente congruencia entre el número de hijos, el tipo de familia y el nivel socioeconómico.

Tipo de familia	NSE (en sueldos mínimos)	Número de hijos en la familia																	
	Base= $165.000	uno		dos		tres		cuatro		cinco		seis		siete		cho o má		Totales	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Familia completa	No observado	1	2.0%	11	22.0%	28	56.0%	7	14.0%	1	2.0%	1	2.0%	1	2.0%	0	0.0%	**50**	**100%**
	Menos de 1	4	11.1%	13	36.1%	11	30.6%	6	16.7%	0	0.0%	2	5.6%	0	0.0%	0	0.0%	**36**	**100%**
	Más de 1 y menos de 2	10	9.8%	44	43.1%	29	28.4%	13	12.7%	4	3.9%	2	2.0%	0	0.0%	0	0.0%	**102**	**100%**
	Más de 2 y menos de 3	8	6.9%	45	38.8%	31	26.7%	19	16.4%	8	6.9%	3	2.6%	2	1.7%	0	0.0%	**116**	**100%**
	Más de 3 y menos de 4	1	1.9%	24	46.2%	20	38.5%	5	9.6%	1	1.9%	0	0.0%	1	1.9%	0	0.0%	**52**	**100%**
	Más de 4 y menos de 5	3	9.7%	7	22.6%	11	35.5%	4	12.9%	5	16.1%	1	3.2%	0	0.0%	0	0.0%	**31**	**100%**
	Más de 5 y menos de 6	1	33.3%	1	33.3%	0	0.0%	1	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**3**	**100%**
Familia extensa	No observado	1	5.6%	6	33.3%	6	33.3%	3	16.7%	2	11.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**18**	**100%**
	Menos de 1	0	0.0%	4	80.0%	0	0.0%	1	20.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**5**	**100%**
	Más de 1 y menos de 2	2	9.1%	7	31.8%	11	50.0%	1	4.5%	0	0.0%	0	0.0%	1	4.5%	0	0.0%	**22**	**100%**
	Más de 2 y menos de 3	1	4.2%	8	33.3%	8	33.3%	2	8.3%	3	12.5%	2	8.3%	0	0.0%	0	0.0%	**24**	**100%**
	Más de 3 y menos de 4	4	36.4%	2	18.2%	4	36.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	9.1%	0	0.0%	**11**	**100%**
	Más de 4 y menos de 5		0.0%	1	50.0%	1	50.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**2**	**100%**
Familia mixta	No observado	0	0.0%	3	50.0%	2	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	16.7%	0	0.0%	0	0.0%	**6**	**100%**
	Menos de 1	0	0.0%	1	33.3%	1	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	1	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	**3**	**100%**
	Más de 1 y menos de 2	1	6.7%	3	20.0%	7	46.7%	1	6.7%	1	6.7%	2	13.3%	0	0.0%	0	0.0%	**15**	**100%**
	Más de 2 y menos de 3	1	6.3%	9	56.3%	2	12.5%	2	12.5%	1	6.3%	1	6.3%	0	0.0%	0	0.0%	**16**	**100%**
	Más de 3 y menos de 4	0	0.0%	2	28.6%	3	42.9%	1	14.3%	1	14.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**7**	**100%**
	Más de 4 y menos de 5	0	0.0%	1	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**1**	**100%**
Familia incompleta	No observado	1	20.0%	2	40.0%	1	20.0%	1	20.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**5**	**100%**
	Menos de 1	2	18.2%	7	63.6%	0	0.0%	2	18.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**11**	**100%**
	Más de 1 y menos de 2	5	16.1%	4	12.9%	11	35.5%	4	12.9%	5	16.1%	2	6.5%	0	0.0%	0	0.0%	**31**	**100%**
	Más de 2 y menos de 3	2	18.2%	3	27.3%	3	27.3%	1	9.1%	2	18.2%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**11**	**100%**
	Más de 3 y menos de 4	0	0.0%	1	25.0%	2	50.0%	0	0.0%	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**4**	**100%**
Otro tipo	No observado	1	8.3%	5	41.7%	3	25.0%	2	16.7%	1	8.3%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**12**	**100%**
	Menos de 1	1	12.5%	3	37.5%	1	12.5%	1	12.5%	1	12.5%	1	12.5%	0	0.0%	0	0.0%	**8**	**100%**
	Más de 1 y menos de 2	2	10.5%	7	36.8%	5	26.3%	3	15.8%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.3%	1	5.3%	**19**	**100%**
	Más de 2 y menos de 3	2	15.4%	4	30.8%	5	38.5%	1	7.7%	1	7.7%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	**13**	**100%**
	Más de 3 y menos de 4	1	12.5%	0	0.0%	2	25.0%	4	50.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	12.5%	0	0.0%	**8**	**100%**
	Más de 4 y menos de 5	0	0.0%	0	0.0%	2	66.7%	0	0.0%	0	0.0%	1	33.3%	0	0.0%	0	0.0%	**3**	**100%**
Totales		**55**	**8.5%**	**228**	**35.3%**	**210**	**32.6%**	**85**	**13.2%**	**38**	**5.9%**	**20**	**3.1%**	**8**	**1.2%**	**1**	**0.2%**	**645**	**100%**

Tabla 12. Condición de pobreza en función del tipo de familia, nivel socioeconómico y número de hijos.

En efecto, se observa en primer lugar que las familias incompletas o monoparentales con al menos tres hijos figuran también con una mayor frecuencia allí dónde el ingreso es menor a dos sueldos mínimos, mientras que familias completas y con menos hijos

claramente también perciben mayores ingresos. Además, se puede apreciar que en el caso de las familias incompletas ni siquiera hay casos en la categoría de más de cuatro sueldos mínimos, lo que revela que una configuración familiar como la mencionada no accede a mejores ingresos.

Por otra parte, también se evidencia que otras configuraciones familiares, como la familia extendida, que es completa pero incluye más familiares (tíos, abuelos, etc.) también presenta -comparativamente hablando- niveles de ingresos similares.

Esta información permite sostener parcialmente lo señalado respecto a la necesidad de considerar a la pobreza como un constructo que va más allá de los recursos económicos.

6.1.1.2.1.2. Descripción de las variables de cohesión, comunicación y apoyo familiar

La tabla 13 muestra los resultados para la dimensión cohesión familiar, que ha sido postulada como uno de los determinantes de un adecuado ajuste socio-emocional entre el alumnado que pertenece a programas de talentos.

	Grado de cohesión familiar (mín=3; máx=15)													
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Sexto básico	12.56	2.09	12.82	2.25	12.78	2.06	12.64	2.02	13.36	1.39	14	0.76	**12.89**	**1.96**
Séptimo básico	12.22	2.1	11.79	2.37	11.86	2.72	12.32	2.94	12.38	2.29	13.43	1.4	**12.15**	**2.46**
Octavo básico	12.75	1.7	12.18	1.65	12.85	2.36	13	1.46	11.86	1.96	14	0.76	**12.75**	**1.89**
Primero medio	11.96	2.33	11.59	2.5	12.53	2.09	12.43	2.61	11.7	1.73	12.38	2.23	**12.04**	**2.31**
Segundo medio	11.9	2.19	11.95	2.4	11.59	2.67	12.41	2.2	11.67	2.45	12.16	1.81	**11.95**	**2.32**
Tercero medio	10.33	1.49	11.85	3.44	10.81	3.05	11.47	2.59	13.2	1.17	11.57	2.97	**11.41**	**2.86**
Cuarto medio	11.8	2.32	11.71	3.01	10.94	2.59	11.73	2.22	10.91	2.59	11.5	2.57	**11.46**	**2.51**
Totales	**12.16**	**2.14**	**11.94**	**2.48**	**11.94**	**2.65**	**12.28**	**2.37**	**12.3**	**2.12**	**12.62**	**2.13**	**12.16**	**2.37**

Tabla 13. Grado de cohesión familiar.

Puntuaciones más altas indican mayor grado de cohesión familiar. En términos generales el grado de cohesión es alto pero resulta claro que es mayor entre estudiantes de primero medio hacia abajo. Por género, salvo situaciones específicas, las diferencias no son determinantes.

A continuación, en la tabla 14 se disponen los resultados para la siguiente variable considerada de interés como factor a la base de las diferencias socio-emocionales.

	Grado de participación en la solución de problemas (mín=2; máx=10)													
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Sexto básico	8.56	1.57	8.09	1.93	7.89	1.76	8.52	1.58	8.71	1.71	9.57	0.73	**8.48**	**1.68**
Séptimo básico	8.09	1.61	7.94	2.06	7.55	1.99	7.91	2.04	8.07	1.88	8.86	2.03	**7.97**	**1.94**
Octavo básico	8.25	1.53	8.47	1.29	8.65	1.98	8.88	1.60	8.14	1.88	9.29	0.88	**8.56**	**1.65**
Primero medio	8.26	1.62	7.47	1.68	8.87	1.36	7.86	1.46	8.70	1.27	9.38	1.11	**8.33**	**1.61**
Segundo medio	7.85	2.26	8.14	1.75	7.91	2.00	8.59	1.24	7.33	1.63	8.42	1.35	**8.09**	**1.81**
Tercero medio	7.00	1.41	7.55	2.19	8.13	1.80	8.12	1.32	8.80	0.98	8.14	2.64	**7.97**	**1.85**
Cuarto medio	7.50	2.20	8.29	1.58	7.50	2.09	7.73	1.91	8.50	1.12	8.17	1.34	**7.78**	**1.92**
Totales	**8.09**	**1.77**	**7.98**	**1.86**	**8.07**	**1.96**	**8.24**	**1.71**	**8.29**	**1.70**	**8.77**	**1.61**	**8.18**	**1.81**

Tabla 14. Grado de participación en la solución de problemas.

Lo que se observa en concreto es un grado alto de participación de los estudiantes encuestados en la resolución de problemas familiares. En general se sienten partícipes de su sistema familiar y contribuyen a él. Aunque hay diferencias, no parecen ser relevantes ni tampoco parece existir un patrón particular de comportamiento.

Cercana en términos de su significado, la variable Redefinición de los problemas familiares representa la oportunidad de mirar en familia los problemas de manera optimista para darles un nuevo significado. La tabla 15 dispone los resultados.

	Redefinición problemas familiares (mín=4; máx=20)													
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Sexto básico	10.45	2.74	12.76	1.26	10.41	2.15	10.90	2.58	12.86	2.10	12.57	1.99	**11.38**	**2.53**
Séptimo básico	11.88	2.70	10.86	2.55	11.41	2.99	11.05	2.84	12.13	2.32	12.00	4.04	**11.45**	**2.82**
Octavo básico	12.15	1.82	11.53	1.82	12.61	1.82	11.82	2.41	11.29	2.43	11.71	2.60	**12.02**	**2.08**
Primero medio	11.89	2.25	11.06	2.31	11.93	1.91	12.43	1.59	11.54	2.06	11.50	2.60	**11.70**	**2.21**
Segundo medio	12.11	2.45	12.29	1.80	11.71	2.39	12.47	1.75	12.44	1.42	10.89	1.83	**11.93**	**2.10**
Tercero medio	12.00	0.82	11.00	3.28	11.88	2.20	12.41	1.91	11.60	1.85	12.29	2.37	**11.90**	**2.32**
Cuarto medio	10.30	2.41	12.57	1.84	12.11	2.31	11.68	2.44	9.50	3.64	10.17	2.11	**11.42**	**2.58**
Totales	**11.67**	**2.44**	**11.53**	**2.35**	**11.79**	**2.38**	**11.69**	**2.43**	**11.95**	**2.37**	**11.48**	**2.58**	**11.68**	**2.42**

Tabla 15. Grado de redefinición familiar de los problemas familiares.

La variable denota un nivel moderado, pero no se evidencian diferencias importantes considerando las variables de clasificación incorporadas.

Los resultados de la variable grado de Apoyo al adolescente, que considera la posibilidad de encontrar apoyo en familia y cercanos se representan en la tabla 16. En general indica un nivel reconocimiento moderado del grado de apoyo que el/la adolescente puede hallar en diversas figuras adultas.

	Grado de apoyo al adolescente (mín=5; máx=25)													
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Sexto básico	16.20	2.47	18.15	4.14	17.04	3.46	15.78	3.43	17.56	4.65	19.29	4.77	**16.96**	**3.89**
Séptimo básico	16.28	2.80	17.23	4.23	18.04	4.10	17.42	3.91	16.86	3.36	18.71	3.73	**17.20**	**3.78**
Octavo básico	16.96	4.33	18.00	4.69	17.35	3.60	17.53	4.79	15.43	2.56	18.14	4.42	**17.30**	**4.26**
Primero medio	16.39	4.06	17.41	3.93	18.07	3.37	18.14	3.80	15.20	3.19	15.85	3.35	**16.85**	**3.86**
Segundo medio	16.65	3.86	17.29	4.29	16.33	4.30	16.67	4.23	15.60	4.99	17.64	3.05	**16.80**	**4.12**
Tercero medio	15.33	1.97	18.08	4.27	15.75	4.38	17.24	3.39	18.49	3.27	16.00	3.25	**16.78**	**3.86**
Cuarto medio	18.00	3.90	18.00	4.84	17.00	4.23	18.82	3.07	15.00	0.71	15.83	3.89	**17.63**	**3.91**
Totales	**16.57**	**3.63**	**17.59**	**4.32**	**17.10**	**4.03**	**17.29**	**3.92**	**16.44**	**3.89**	**17.41**	**3.88**	**17.08**	**3.97**

Tabla 16. Grado de apoyo al adolescente.

A un nivel más específico, las diferencias halladas entre estudiantes de diferentes cursos y de diferente sexo son despreciables y no revelan algún comportamiento relevante o patrón especial.

La variable Relación con la madre y Relación con el padre indican el grado de comunicación establecido con los progenitores. En la tabla 17 y 18 se disponen los resultados respectivos.

Cursos	Relación con la madre (mín=4; máx=20)													
	Delta				Beta				Proenta				Totales	
	hombre		mujer		hombre		mujer		hombre		mujer			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Sexto básico	17.56	4.03	17.09	4.70	14.65	4.42	17.23	3.48	16.79	4.52	18.00	2.67	**16.84**	**4.17**
Séptimo básico	15.52	6.05	16.27	4.44	18.05	2.01	17.14	4.53	16.00	5.20	14.29	7.11	**16.40**	**4.97**
Octavo básico	15.81	5.89	15.71	4.85	15.65	5.64	16.70	4.72	16.29	4.53	19.71	0.45	**16.21**	**5.26**
Primero medio	16.40	3.72	16.47	3.41	16.87	3.03	15.29	3.99	16.20	3.68	17.38	3.08	**16.47**	**3.54**
Segundo medio	15.03	4.48	15.38	3.42	16.86	4.06	15.18	5.04	16.11	3.54	17.16	2.72	**15.97**	**4.05**
Tercero medio	16.67	1.25	14.91	5.42	16.63	3.20	16.00	3.36	15.60	5.75	16.71	2.91	**16.08**	**3.89**
Cuarto medio	15.10	4.39	15.00	4.63	16.39	4.31	15.50	3.88	14.50	3.64	16.50	1.98	**15.66**	**4.07**
Totales	**15.97**	**4.97**	**15.93**	**4.39**	**16.48**	**4.17**	**16.30**	**4.24**	**16.12**	**4.55**	**17.13**	**3.66**	**16.26**	**4.42**

Tabla 17. Grado de relación con la madre.

Cursos	Relación con el padre (mín=4; máx=20)													
	Delta				Beta				Proenta				Totales	
	hombre		mujer		hombre		mujer		hombre		mujer			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Sexto básico	15.50	4.74	14.90	5.41	12.54	4.48	14.21	5.84	12.85	7.19	16.29	6.71	**14.23**	**5.81**
Séptimo básico	13.94	6.89	12.38	5.41	15.27	5.51	12.14	6.85	14.73	6.58	12.29	6.73	**13.49**	**6.38**
Octavo básico	16.11	5.35	11.94	4.44	14.19	6.69	14.91	3.82	15.17	4.88	10.00	7.41	**14.23**	**5.80**
Primero medio	14.44	4.85	12.12	5.52	14.80	5.29	11.86	5.19	13.00	6.32	13.75	3.73	**13.57**	**5.31**
Segundo medio	13.63	7.21	12.15	5.32	14.72	5.54	11.65	5.91	11.50	6.65	12.47	4.96	**12.87**	**6.00**
Tercero medio	11.50	3.20	14.80	4.17	12.25	5.25	10.18	5.58	8.80	5.74	12.29	4.16	**11.74**	**5.24**
Cuarto medio	11.20	6.94	13.14	4.58	12.89	5.85	12.86	4.07	13.00	3.54	13.17	3.39	**12.68**	**5.13**
Totales	**14.33**	**6.08**	**12.72**	**5.23**	**13.93**	**5.76**	**12.70**	**5.68**	**13.07**	**6.55**	**12.82**	**5.64**	**13.36**	**5.83**

Tabla 18. Grado de relación con el padre.

En ambas variables se aprecia un nivel moderado de relación a todo nivel con el padre y la madre, en términos comunicacionales y afectivos. Hay algunas diferencias a nivel curso y género, pero al igual que en los casos previos estas diferencias no parecen denotar una configuración especial atribuible a dichas variables.

6.1.1.3. Descripción de los potenciales criterios socio-emocionales de los participantes

En este apartado se brinda una caracterización del alumnado considerando todos aquellos rasgos socio-emocionales que fueron evaluados en el contexto de este trabajo. Corresponde a la dimensiones sociales y emocionales que permiten definir un perfil general del alumno/a talentoso/a con base en aquellos aspectos que han sido denotados como claves en la bibliografía relativa a alumnos/as con altas capacidades. Este perfil inicia con los rasgos relativos a: a) aspectos académicos: motivación académica y ansiedad ante la tarea escolar; luego se presenta el grado que en se manifiestan b) los atributos emocionales: la percepción de soledad emocional, el grado de bienestar psicológico y la satisfacción con la vida, culminando con los rasgos sociales e interpersonales de los estudiantes: autoestima y dificultades interpersonales.

6.1.1.3.1. Descripción de rasgos asociados con la tarea académica

6.1.1.3.1.1. Motivación académica

El grado de motivación, que fue evaluado con la escala de motivación académica (Marchant, 2002) evidencia que los estudiantes se disponen en la tabla 19, tienen un nivel moderado-alto de interés en esta clase de trabajo.

Grado de motivación académica (mín= 0; máx=44)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	27.44	5.44	31.68	4.81	27.53	5.18	30.16	3.58	26.21	7.31	28.14	5.79	**28.59**	**5.4**
Séptimo básico	26.91	6.67	29.12	4.73	27.55	5.52	29.36	4.88	29.31	4.78	30.86	5.15	**28.48**	**5.47**
Octavo básico	30.00	5.07	28.82	4.25	30.27	6.67	30.24	4.47	31.57	3.46	33.29	2.63	**30.25**	**5.11**
Primero medio	27.26	5.91	27.41	5.98	31.47	3.70	31.29	3.90	26.60	5.34	29.25	7.03	**28.49**	**5.66**
Segundo medio	29.30	4.75	30.10	4.25	25.32	6.06	31.24	3.60	27.00	8.92	30.46	3.66	**28.96**	**5.41**
Tercero medio	29.17	7.05	32.82	3.22	29.94	4.22	30.29	5.28	30.80	4.60	31.00	3.46	**30.66**	**4.61**
Cuarto medio	30.30	3.74	32.86	4.30	31.00	3.40	29.68	5.10	28.75	5.32	29.33	3.56	**30.37**	**4.27**
Totales	**28.33**	**5.69**	**29.82**	**4.84**	**28.90**	**5.59**	**30.17**	**4.42**	**28.23**	**6.12**	**30.36**	**4.54**	**29.26**	**5.28**

Tabla 19. Grado de motivación académica de lo estudiantes.

Se aprecia en general que la motivación no se caracteriza por ser muy elevada respecto al deseo por aprender, considerando que el máximo alcanzable es 44 puntos. A diferente nivel de escolaridad el grado de motivación se mantiene. Se aprecia una muy leve mayor motivación por aprender entre las mujeres.

6.1.1.3.1.2. Ansiedad ante la tarea.

La evaluación de ansiedad ante la tarea está compuesta de tres dimensiones: la preocupación, la emocionalidad y la ansiedad facilitadora. Las dos primeras son dimensiones negativas de ansiedad, mientras que la última representa una dimensión de ansiedad positiva, impulsora de trabajo productivo. Los resultados respecto de estas dimensiones se disponen en las tablas 20 a 22.

Grado de ansiedad ante la tarea: preocupación (mín=0; máx=15)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	3.72	2.54	5.00	3.71	3.00	3.51	2.68	2.74	3.43	2.56	4.29	3.55	**3.47**	**3.02**
Séptimo básico	4.16	3.60	3.76	2.73	4.68	3.23	3.55	2.50	2.81	1.60	2.43	3.10	**3.79**	**2.95**
Octavo básico	2.32	1.79	4.12	3.04	2.81	2.74	2.88	3.79	1.43	1.81	2.71	3.25	**2.80**	**2.79**
Primero medio	3.19	2.80	6.18	3.78	2.46	2.40	1.86	1.77	3.00	1.83	3.50	3.74	**3.56**	**3.15**
Segundo medio	2.65	1.66	4.00	3.07	4.45	2.48	3.24	3.58	2.33	2.40	4.05	2.63	**3.59**	**2.74**
Tercero medio	3.67	2.34	2.82	3.49	3.29	2.14	5.18	3.07	2.80	1.48	4.86	2.41	**3.90**	**2.78**
Cuarto medio	2.60	2.32	3.29	2.81	3.78	2.62	4.09	2.89	3.00	2.71	2.17	0.98	**3.46**	**2.60**
Totales	**3.21**	**2.67**	**4.21**	**3.24**	**3.56**	**2.82**	**3.46**	**3.07**	**2.77**	**2.06**	**3.57**	**2.90**	**3.50**	**2.88**

Tabla 20. Grado de ansiedad dimensión preocupación en estudiantes.

En estudiantes talentosos, la preocupación en el enfrentamiento de la tarea académica es bastante bajo. No se evidencian diferencias para estudiantes de diferentes niveles académicos, aunque sí se aprecian según género. Estas son pequeñas, pero revelan

que las mujeres tienden a sentirse más preocupadas cuando enfrentan trabajo académico. Existe evidencia de esta diferenciación en la literatura (Ferrando, Varca y Lorenzo, 1999), que indica que las mujeres tienden a infravalorar el rendimiento, suelen tener más sentimientos negativos y se sienten menos confortables que los hombres en situaciones de evaluación.

Respecto de la dimensión emocionalidad, o respuesta ansiosa ligada a la tarea, los resultados se disponen en la siguiente tabla 21.

	Grado de ansiedad ante la tarea: emocionalidad (mín=0; máx=8)													
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Sexto básico	2.17	2.07	2.18	1.89	1.53	1.85	1.68	1.80	1.93	2.02	3.86	2.54	**2.02**	**2.00**
Séptimo básico	2.03	2.28	2.40	2.01	2.86	2.47	2.64	2.26	1.88	1.26	2.14	3.34	**2.35**	**2.20**
Octavo básico	2.00	1.89	2.47	2.15	1.85	2.03	1.53	2.15	1.39	1.85	1.14	2.19	**1.86**	**2.02**
Primero medio	1.85	2.11	4.24	2.41	1.47	1.85	2.57	2.82	2.10	1.66	3.38	3.20	**2.50**	**2.42**
Segundo medio	1.50	1.28	2.76	1.84	1.86	1.61	2.47	2.53	3.33	1.22	2.89	1.66	**2.37**	**1.82**
Tercero medio	3.50	2.74	2.18	1.72	2.19	1.60	2.76	1.99	1.80	0.84	3.14	2.48	**2.55**	**1.91**
Cuarto medio	1.20	1.03	2.29	1.11	2.39	1.94	2.41	2.22	1.50	1.00	2.33	1.63	**2.15**	**1.80**
Totales	**1.94**	**1.98**	**2.69**	**2.05**	**2.05**	**1.96**	**2.25**	**2.19**	**2.04**	**1.58**	**2.75**	**2.39**	**2.25**	**2.05**

Tabla 21. Grado de ansiedad dimensión emocionalidad en estudiantes.

En este caso, la emocionalidad vinculada a la tarea académica también revela bajo grado de ansiedad en general. Por niveles, el mayor grado de emocionalidad se da en Primero Medio y Tercero Medio, lo que puede corresponde con dos de los períodos más estresantes académicamente hablando. Se mantienen las diferencias por género, sólo que ahora éstas tienden a acentuarse algo más.

La ansiedad facilitadora fue una dimensión que se incorporó posteriormente al instrumento. Representa la inquietud o impulso positivo, un grado de ansiedad de activación que lleva a que el sujeto se aplique a aquella actividad académica que debe llevar a cabo. Los resultados se disponen en la tabla 22.

	Grado de ansiedad ante la tarea: ansiedad facilitadora (mín=0;máx=3)													
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	2.17	0.86	2.09	1.14	1.73	1.28	1.96	0.84	1.93	1.00	1.86	1.35	**1.97**	**1.01**
Séptimo básico	2.16	0.92	1.88	0.93	2.05	0.72	1.27	0.98	1.88	1.02	2.00	1.15	**1.88**	**0.96**
Octavo básico	2.14	0.89	1.65	1.17	2.00	0.80	1.29	0.92	1.86	0.69	1.86	0.69	**1.84**	**0.93**
Primero medio	1.89	0.97	0.88	1.11	2.13	0.92	1.43	1.13	1.30	1.16	1.38	1.06	**1.57**	**1.1**
Segundo medio	1.65	1.09	1.24	1.18	1.00	1.02	1.36	1.06	2.11	1.36	1.42	1.02	**1.39**	**1.12**
Tercero medio	2.00	0.89	1.36	1.43	1.50	1.21	1.76	0.90	1.80	1.10	1.43	0.98	**1.61**	**1.09**
Cuarto medio	1.50	1.18	1.14	1.07	1.56	1.15	1.59	1.05	1.75	1.26	0.50	0.84	**1.43**	**1.1**
Totales	**1.98**	**0.97**	**1.51**	**1.16**	**1.71**	**1.05**	**1.55**	**0.98**	**1.82**	**1.06**	**1.49**	**1.06**	**1.69**	**1.05**

Tabla 22. Grado de ansiedad dimensión ansiedad facilitadora en estudiantes.

En acuerdo a lo que han mostrado las dimensiones previas, en este caso se observa un grado de ansiedad facilitadora general levemente mayor en el grupo, lo que es esperable ya que el comportamiento de la escala asociada es inverso a lo que ocurre con las anteriores, si la preocupación y la emocionalidad son bajas, la ansiedad facilitadora será -de modo coherente- más alta. De modo coincidente, por nivel escolar

se revela que son los estudiantes de Primero y Cuarto Medio (a lo que se agrega Segundo Medio en este caso particular) los que tienen menor ansiedad facilitadora, que es complementario a la mayor emocionalidad registrada previamente para ambos cursos. Las diferencias por género se mantienen, siendo las mujeres las que menor ansiedad facilitadora denotan.

6.1.1.3.2. Descripción de los rasgos emocionales

Los rasgos descritos en este apartado tienen relación con las experiencias emocionales evaluadas subjetivamente por el sujeto respecto del grado de soledad, el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida. Los siguientes apartados sintetizan los resultados considerando, como en el caso anterior, la organización por nivel escolar, género y pertenencia a un programa de los que participaron en este estudio.

6.1.1.3.2.1. Descripción de la percepción de soledad emocional

La soledad emocional se conceptúa como una experiencia que tiene lugar cuando la red social de una persona es deficitaria en calidad y cantidad, lo que lleva a que el sujeto asocie a ello sentimientos negativos. Aunque en principio el instrumento para medir soledad emocional se pensó como una escala de tipo unidimensional, estudios posteriores, en particular en población de habla española, detectaron dos dimensiones: a) soledad emocional, aquellos sentimientos negativos vinculados a la experiencia de soledad y b) evaluación subjetiva de la red social, aspecto algo más concreto que está a la base de los sentimientos de soledad.

Mayor puntuación en las escalas revela mayor soledad o bien mayor deterioro de la red social percibida. Las tablas 23 y 24 muestran los resultados obtenidos.

Grado de soledad emocional: soledad (mín=7; máx=28)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	12.28	4.99	14.55	6.38	13.40	3.76	11.46	3.82	11.93	3.50	13.86	5.37	**12.58**	**4.51**
Séptimo básico	12.56	5.17	11.99	3.90	11.93	3.67	12.05	4.56	10.94	3.11	9.29	2.98	**11.86**	**4.2**
Octavo básico	10.94	3.75	12.65	4.70	11.77	4.25	11.41	4.61	9.43	1.51	8.86	3.34	**11.27**	**4.12**
Primero medio	12.07	4.94	14.79	4.82	10.40	3.87	9.29	1.89	12.10	2.02	11.13	4.12	**12.01**	**4.42**
Segundo medio	10.95	3.36	12.33	3.53	14.58	4.70	11.71	4.65	11.44	4.77	13.00	5.34	**12.48**	**4.47**
Tercero medio	12.83	4.26	11.00	4.17	12.25	3.71	14.00	5.85	11.60	3.29	11.86	5.08	**12.47**	**4.6**
Cuarto medio	12.50	4.70	10.71	4.23	13.00	4.60	12.41	4.07	13.00	6.98	9.50	2.17	**12.18**	**4.37**
Totales	**11.89**	**4.50**	**12.63**	**4.49**	**12.51**	**4.22**	**11.97**	**4.48**	**11.42**	**3.48**	**11.48**	**4.65**	**12.08**	**4.36**

Tabla 23. Grado de soledad dimensión soledad emocional en estudiantes.

Dada la puntuación máxima informada, se aprecia que los estudiantes en general denotan un grado de soledad moderado-bajo. La variable evidencia un comportamiento similar entre hombres y mujeres y lo mismo si se considera el nivel escolar como variable de clasificación.

Por su parte, la dimensión evaluación de red social también denota un grado bajo entre el alumnado, como se observa en la tabla 24.

Grado de soledad emocional: evaluación red social (mín=6; máx=24)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	8.22	2.49	9.27	3.47	8.53	2.33	9.33	3.29	8.71	3.69	8.00	3.06	**8.77**	**3.02**
Séptimo básico	8.94	3.16	8.33	3.34	7.86	2.36	7.36	1.56	8.00	1.55	7.00	1.15	**8.13**	**2.66**
Octavo básico	7.54	2.10	7.41	2.24	7.69	2.38	7.88	2.96	6.57	1.13	6.29	0.76	**7.46**	**2.25**
Primero medio	7.74	2.44	8.18	3.17	7.27	2.28	6.86	1.21	7.70	2.54	6.75	1.39	**7.57**	**2.42**
Segundo medio	7.40	2.35	7.76	2.47	9.50	3.78	7.00	1.58	7.67	3.16	7.47	1.98	**7.87**	**2.73**
Tercero medio	7.00	0.63	6.82	1.40	8.50	2.50	7.94	2.90	8.40	2.30	7.86	1.95	**7.82**	**2.29**
Cuarto medio	8.70	3.06	7.29	1.80	8.83	2.79	7.41	2.38	8.00	1.83	6.67	1.63	**7.94**	**2.52**
Totales	**8.02**	**2.58**	**7.96**	**2.83**	**8.31**	**2.74**	**7.83**	**2.58**	**7.94**	**2.54**	**7.21**	**1.85**	**7.95**	**2.61**

Tabla 24. Grado de soledad dimensión evaluación red social en estudiantes.

Hay un valor un poco más elevado entre los hombres, lo que es indicativo de que entre ellos la percepción de una red social es algo más negativa. También se observa una diferencia entre niveles, siendo mayor la percepción negativa entre estudiantes de Sexto y Séptimo Básico.

6.1.1.3.2.2. Descripción del bienestar psicológico

El bienestar psicológico se concibe como el juicio global que las personas hacen de su vida o balance global de los aspectos positivos y negativos que han marcado la vida de las personas. Denota un aspecto cognitivo importante porque representa una evaluación consciente que las personas hacen de sus experiencias, siendo además una característica estable, ya que se mantiene en el tiempo e impregna la concepción global de las personas. Denota también un componente afectivo, más lábil u cambiante relacionada con la frecuencia e intensidad de las emociones positivas y negativas que el individuo vivencia (Díaz y cols., 2006). El análisis que se exhibe en las siguientes tablas está fundado en el modelo multidimensional propuesto por Ryff (1995). En consecuencia, se disponen los resultados para las dimensiones Autoaceptación, Relaciones positivas con otros, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito en la vida y Crecimiento personal.

Grado de bienestar psicológico: autoaceptación (mín=6; máx=36)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	29.06	5.22	28.27	4.34	26.67	4.08	30.28	4.67	29.64	5.47	31.57	3.46	**29.19**	**4.79**
Séptimo básico	27.94	5.54	28.82	5.42	27.27	5.74	29.50	3.04	29.00	3.37	30.71	3.15	**28.58**	**4.87**
Octavo básico	28.93	3.14	29.29	4.57	29.77	3.77	29.71	5.32	32.00	2.94	30.71	3.50	**29.67**	**3.98**
Primero medio	28.59	4.43	24.82	5.22	28.87	3.93	28.57	5.50	28.00	4.14	30.75	5.28	**28.01**	**4.85**
Segundo medio	27.60	3.87	28.43	3.43	25.91	6.65	29.65	5.23	27.00	5.98	27.00	5.15	**27.58**	**5.12**
Tercero medio	27.67	2.25	28.45	6.67	27.56	4.10	27.76	5.78	28.41	3.35	26.86	5.90	**27.78**	**5**
Cuarto medio	27.00	5.33	30.00	4.32	27.89	4.86	27.59	5.10	28.50	5.51	29.83	3.87	**28.09**	**4.84**
Totales	**28.28**	**4.48**	**28.22**	**5.03**	**27.76**	**4.98**	**29.09**	**4.88**	**28.95**	**4.51**	**29.13**	**4.80**	**28.47**	**4.81**

Tabla 25. Grado de bienestar psicológico en la dimensión autoaceptación.

El grado de autoaceptación tiende a ser elevado para ambos géneros y en todos los cursos. Aunque no se evidencia una tendencia sistemática, hay algunas diferencias de medias bastante importantes, como ocurre entre hombres y mujeres pertenecientes a primero medio del programa DeLTA, o como se observa en BETA en sexto básico y en segundo medio. De modo general, sólo en el programa BETA se observa una media

menor de autoaceptación en hombres comparada con las mujeres.

La tabla 26 dispone los resultados para la dimensión Relaciones positivas con otros.

Grado de bienestar psicológico: relaciones positivas con otros (mín=6; máx=36														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	27.22	5.58	25.82	7.18	24.40	5.84	26.92	7.37	27.82	6.30	27.70	3.87	**26.63**	**6.31**
Séptimo básico	25.92	5.67	27.84	5.04	26.60	4.51	28.32	4.78	26.47	5.31	31.43	1.90	**27.27**	**5.09**
Octavo básico	27.43	4.65	28.41	5.16	28.62	5.65	29.88	6.39	29.86	3.80	30.71	4.92	**28.7**	**5.27**
Primero medio	27.65	5.38	26.71	5.58	29.85	3.63	31.43	3.91	27.24	3.90	29.50	4.78	**28.29**	**4.91**
Segundo medio	26.38	5.85	27.33	4.22	25.18	6.50	28.00	6.14	25.33	7.23	26.74	5.54	**26.55**	**5.78**
Tercero medio	26.33	4.50	30.09	5.20	27.29	5.32	28.47	6.57	27.20	2.49	26.43	5.53	**27.91**	**5.42**
Cuarto medio	27.90	5.63	26.29	8.06	26.89	5.33	29.00	4.99	27.75	7.09	30.33	5.57	**28.03**	**5.62**
Totales	**26.94**	**5.32**	**27.60**	**5.42**	**27.00**	**5.52**	**28.52**	**5.98**	**27.22**	**5.38**	**28.52**	**5.04**	**27.56**	**5.52**

Tabla 26. Grado de bienestar psicológico en la dimensión relaciones positivas con otros.

La evaluación de esta dimensión revela un grado moderado alto en la percepción de relaciones positivas con otros. Aunque se observa un importante grado de variabilidad al considerar las comparaciones intergrupales, no hay diferencias sistemáticas evidentes entre ellos.

Grado de bienestar psicológico: autonomía (mín=8; máx=48)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	31.30	7.32	33.00	6.10	33.53	4.79	34.45	7.39	34.86	6.48	32.29	6.82	**33.38**	**6.61**
Séptimo básico	32.20	4.63	33.30	5.92	30.84	5.61	32.64	6.55	31.69	7.28	35.61	5.98	**32.44**	**5.87**
Octavo básico	32.29	4.70	33.06	5.38	34.50	5.36	36.06	5.88	34.14	5.08	34.86	6.39	**33.91**	**5.37**
Primero medio	34.89	5.64	33.24	6.01	34.90	4.97	37.43	7.48	33.40	4.27	38.13	7.94	**34.9**	**5.9**
Segundo medio	34.35	4.83	34.20	5.50	32.50	6.32	39.47	4.84	33.22	3.93	33.11	4.43	**34.44**	**5.55**
Tercero medio	30.33	5.43	37.66	5.81	35.88	5.75	31.88	7.47	32.40	5.50	32.57	4.35	**33.91**	**6.4**
Cuarto medio	33.50	5.52	34.57	8.48	34.72	4.88	34.41	7.15	36.00	5.10	31.00	6.42	**34.16**	**6.22**
Totales	**32.94**	**5.43**	**33.87**	**5.95**	**33.70**	**5.57**	**34.84**	**6.98**	**33.43**	**5.72**	**33.89**	**5.94**	**33.78**	**5.97**

Tabla 27. Grado de bienestar psicológico en la dimensión autonomía.

Tampoco se observan diferencias importantes atribuibles a la condición de género o al nivel escolar en el caso de la dimensión Autonomía. El grado de autonomía tiende a ser moderado y en casos específicos se observan medias bastante elevadas comparadas con el comportamiento común que éstas exhiben, aunque ninguna por sobre los 39 puntos promedio.

En la tabla 28 se disponen los resultados de la dimensión Dominio del entorno. Como se observa en ella, los resultados también denotan resultado similares con independencia del género, el nivel o la pertenencia a uno de los programas de talento.

Grado de bienestar psicológico: dominio del entorno (mín=6; máx=36)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	26.40	5.06	27.00	4.58	24.73	4.32	27.43	4.25	28.07	4.34	28.71	3.30	**26.92**	**4.47**
Séptimo básico	27.56	4.51	27.30	4.62	27.59	4.32	27.82	3.81	29.07	3.61	30.57	2.37	**27.89**	**4.22**
Octavo básico	28.79	3.22	28.59	5.14	29.88	4.53	29.82	4.23	28.29	4.35	29.29	4.11	**29.21**	**4.17**
Primero medio	28.44	3.82	26.56	4.57	29.20	3.36	29.14	4.45	25.60	5.58	29.15	5.23	**27.98**	**4.39**
Segundo medio	27.50	3.87	27.81	2.91	26.77	4.20	28.59	3.78	26.56	5.64	27.21	4.01	**27.45**	**3.91**
Tercero medio	27.00	3.29	27.64	5.75	27.50	4.07	27.12	4.90	27.80	2.39	27.14	3.76	**27.35**	**4.3**
Cuarto medio	27.20	3.85	29.00	4.73	27.75	3.67	27.82	4.11	25.75	3.77	29.17	2.48	**27.83**	**3.83**
Totales	**27.77**	**4.04**	**27.58**	**4.49**	**27.77**	**4.32**	**28.09**	**4.18**	**27.59**	**4.43**	**28.45**	**3.83**	**27.84**	**4.22**

Tabla 28. Grado de bienestar psicológico en la dimensión dominio del entorno.

Hay, sin embargo, algunas diferencias específicas que pueden verse entre hombres y mujeres de sexto básico en el programa BETA, a favor de las mujeres y algo similar se observa en segundo medio del mismo programa. Siguiendo dicho comportamiento, también se observa mayor grado de dominio del entorno en mujeres de primero y cuarto medio del programa PROENTA.

En cuanto a la dimensión Propósito en la vida, también se puede confirmar que el grado en que los sujetos se sienten capaces de fijar metas personales y darle sentido a sus vidas es bastante elevado. A la vez, se evidencia que son las mujeres quienes parecen mostrar un grado levemente mayor en esta dimensión comparadas con el grupo de hombres. Los resultados se disponen en la tabla 29.

Grado de bienestar psicológico: propósito en la vida (mín=6; máx=30)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	25.78	3.84	26.09	3.91	24.07	3.67	25.60	3.37	26.93	2.53	27.00	2.52	**25.76**	**3.45**
Séptimo básico	24.53	3.90	25.18	3.65	25.18	3.72	25.73	3.01	26.02	2.70	27.57	1.62	**25.34**	**3.47**
Octavo básico	24.71	3.38	25.82	3.19	26.86	2.43	26.47	3.48	24.86	4.02	27.57	2.99	**25.94**	**3.24**
Primero medio	24.95	3.36	23.22	4.72	25.80	3.17	26.86	3.08	23.90	3.18	25.50	5.42	**24.84**	**3.87**
Segundo medio	25.10	3.85	25.62	3.22	22.95	4.89	25.41	3.64	23.33	5.07	24.16	3.32	**24.5**	**4.01**
Tercero medio	24.50	1.38	24.55	3.67	24.13	4.10	25.00	4.34	25.00	1.58	24.14	4.10	**24.55**	**3.66**
Cuarto medio	24.50	3.17	24.14	3.98	23.17	3.65	24.69	3.08	22.00	6.16	22.83	2.79	**23.87**	**3.51**
Totales	**24.88**	**3.51**	**25.03**	**3.75**	**24.69**	**3.89**	**25.55**	**3.42**	**25.07**	**3.65**	**25.31**	**3.69**	**25.06**	**3.65**

Tabla 29. Grado de bienestar psicológico en la dimensión propósito en la vida.

Por otra parte, se puede notar con claridad, aunque las diferencias son leves, que son los hombres quienes muestran un menor grado de claridad con respecto a su propósito en la vida y de manera aún más llamativa, que dicha claridad disminuye de manera notoria desde los cursos básicos a los cursos medios, generándose una diferencia importante entre la percepción a nivel de sexto básico en comparación a lo que ocurre en cuarto medio donde la claridad con el propósito en la vida muestra una media bastante más baja.

La tabla 30 muestra los resultados para la última dimensión de bienestar psicológico: Crecimiento personal.

Grado de bienestar psicológico: crecimiento personal (mín=7; máx=42)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	32.39	4.82	33.36	4.20	32.47	6.25	32.36	3.96	34.71	5.57	34.43	3.78	**33.03**	**4.81**
Séptimo básico	32.13	4.03	33.39	4.37	32.59	4.43	34.16	4.61	33.81	2.90	37.00	2.45	**33.32**	**4.2**
Octavo básico	31.74	3.98	34.18	3.15	33.46	3.93	34.12	4.17	33.71	4.54	36.86	4.38	**33.47**	**4.06**
Primero medio	32.11	4.25	32.35	3.94	32.53	3.48	36.57	2.99	32.20	3.77	33.38	4.47	**32.74**	**4.01**
Segundo medio	33.10	5.07	33.48	4.52	32.05	4.92	35.35	3.14	33.78	5.04	33.21	4.22	**33.39**	**4.53**
Tercero medio	33.00	4.00	34.27	4.84	34.06	3.86	35.41	4.35	32.80	1.30	32.57	2.07	**34.1**	**3.91**
Cuarto medio	34.20	5.41	35.00	2.89	32.33	4.85	35.22	4.89	30.25	4.65	33.83	3.66	**33.85**	**4.75**
Totales	**32.40**	**4.38**	**33.55**	**4.09**	**32.79**	**4.51**	**34.44**	**4.28**	**33.45**	**4.22**	**34.21**	**3.95**	**33.37**	**4.33**

Tabla 30. Grado de bienestar psicológico en la dimensión crecimiento personal.

Aunque las diferencias son sutiles, en cuanto al Crecimiento personal se puede establecer un mayor grado de desarrollo personal y capacidades entre las mujeres. Diferencias que son más pronunciadas entre los/las estudiantes del programa BETA. No se observan diferencias por nivel.

Para finalizar el apartado referido específicamente a aspectos emocionales, en el siguiente punto se disponen los resultados de la variable Satisfacción con la vida.

6.1.1.3.2.3. Descripción de la satisfacción con la vida

Esta variable se refiere al grado en que las personas valoran los logros de su vida evaluados de modo subjetivo contra un estándar que se convierte en la meta a lograr (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). No hay dimensiones en esta evaluación, ya que el instrumento utilizado, la escala SWLS, constituye una medida unidimensional sobre este constructo. El resultado se dispone en la tabla 31.

Grado de satisfacción con la vida (mín=5; máx=25)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	21.61	3.06	19.98	3.04	19.93	2.93	20.64	3.54	21.57	3.83	21.57	2.82	**20.85**	**3.36**
Séptimo básico	21.09	3.51	20.45	3.80	20.55	3.97	20.55	3.69	21.09	2.32	22.86	2.64	**20.84**	**3.58**
Octavo básico	20.71	3.01	19.35	3.71	20.85	3.40	19.88	3.27	21.29	2.60	21.71	0.70	**20.49**	**3.24**
Primero medio	20.19	4.17	17.00	4.23	21.13	2.45	20.71	2.91	18.10	3.65	20.88	2.89	**19.57**	**3.97**
Segundo medio	19.65	2.76	20.14	2.68	18.50	4.42	19.35	3.86	18.56	3.34	19.42	3.36	**19.33**	**3.52**
Tercero medio	19.50	2.75	20.27	3.72	18.13	2.89	18.54	4.12	19.80	2.40	18.86	3.87	**18.97**	**3.57**
Cuarto medio	18.00	3.29	19.86	3.09	19.12	2.68	19.86	3.24	17.25	2.38	17.83	2.48	**19.05**	**3.11**
Totales	**20.42**	**3.49**	**19.64**	**3.74**	**19.79**	**3.58**	**19.94**	**3.65**	**20.07**	**3.45**	**20.30**	**3.32**	**20**	**3.58**

Tabla 31. Grado de satisfacción con la vida.

La tabla 31 ofrece una imagen clara sobre el comportamiento de esta variable en el conjunto de estudiantes, revelando un grado elevado de satisfacción en general, aún cuando se observan leves diferencias a nivel particular. En concreto, se aprecia que aunque no hay diferencias por género, sí se observa un comportamiento distintivo entre los estudiantes de cursos básicos y los estudiantes de cursos medios, quienes denotan una diferencia promedio de un punto con respecto a los primeros, esto es, los estudiantes de cursos medios muestran una menor satisfacción que sus pares de cursos básicos.

6.1.1.3.3. Descripción de los rasgos sociales e interpersonales

Los aspectos sociales e interpersonales abarcan aquí dos variables, por una parte la autoestima en sus diferentes modalidades tal como se evalúa mediante el Inventario de Autoestima de Coopersmith (Brinkmann, Segure y Solar, 1989) y por otra parte, la capacidades para enfrentar situaciones relativas al establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales, utilizando el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000).

6.1.1.3.3.1. Descripción de la autoestima

En este apartado se ha incluido a la autoestima que aunque se trata de un constructo difícil de catalogar dentro del contexto socio-emocional y que si bien define un aspecto del sujeto sobre sí mismo, dicha valoración reside en la opinión que otros tienen de la persona y cómo ésta enjuicia las críticas tanto positivas como negativas que recibe (Shavelson, Hubner y Staton, 1976, en Tomas, 2004). Además, dentro de la aproximación referida en el marco teórico, cobra particular importancia la relación de la autoestima con la cohesión familiar y con las redes de apoyo que el sujeto tenga. Las tablas 32 a 35 ilustran los resultados para las cuatro modalidades diferentes de autoestima de las que da cuenta el Inventario de Coopersmith.

Grado de autoestima: general (mín=0; máx=32)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	22.33	7.92	24.18	6.79	21.60	7.05	25.01	5.40	23.29	6.44	26.86	1.81	**23.68**	**6.61**
Séptimo básico	25.14	5.44	24.12	5.44	23.27	6.34	23.91	6.47	26.25	3.93	25.14	6.92	**24.5**	**5.79**
Octavo básico	26.20	4.17	24.59	4.69	26.54	3.98	25.41	7.22	28.86	3.00	27.43	5.83	**26.15**	**5.03**
Primero medio	26.52	5.40	23.65	7.00	28.40	3.81	26.29	4.20	25.80	4.51	24.50	7.05	**25.98**	**5.74**
Segundo medio	25.78	4.87	23.81	6.04	21.82	7.53	25.29	7.70	25.56	5.14	24.11	5.75	**24.2**	**6.51**
Tercero medio	24.33	5.09	26.00	7.29	23.88	5.27	22.00	8.70	26.00	2.83	25.14	6.40	**24.1**	**6.89**
Cuarto medio	22.56	8.29	25.43	5.53	24.22	5.85	24.62	7.21	25.00	4.12	26.67	2.49	**24.5**	**6.51**
Totales	**25.13**	**5.94**	**24.32**	**6.07**	**24.25**	**6.24**	**24.51**	**7.02**	**25.63**	**4.96**	**25.34**	**5.78**	**24.75**	**6.17**

Tabla 32. Grado de autoestima general.

En términos generales no se observa un nivel de autoestima considerable, la media está alrededor de los 24 puntos con desviación típica de 6, lo que indica una gran variabilidad en torno al valor promedio, lo que representa un nivel moderado respecto del rango posible de puntuaciones. No hay diferencias evidentes entre estudiantes de los distintos cursos y tampoco se aprecian diferencias consistentes según género. Sólo en casos particulares hallamos grupos cuyas medias difieren de modo importante, como ocurre con los estudiantes de sexto básico y tercero medio del programa BETA.

La tabla 33 exhibe los resultados de la autoestima social. El grado de autoestima social es moderado- alto. A nivel particular, sólo se aprecian diferencias esporádicas de interés entre hombres y mujeres, como ocurre en sexto básico o cuarto medio del programa DeLTA. Otras diferencias son despreciables.

Grado de autoestima: social (mín=0; máx=8)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	6.00	2.31	7.27	1.76	5.73	2.29	5.68	1.93	6.57	1.40	6.86	1.46	**6.18**	**2.04**
Séptimo básico	5.81	2.02	6.30	1.64	6.91	1.31	6.91	1.44	6.58	1.33	6.86	0.99	**6.45**	**1.66**
Octavo básico	6.10	1.75	7.08	1.19	6.85	1.38	6.59	1.14	6.86	0.99	7.14	0.99	**6.66**	**1.44**
Primero medio	7.19	1.36	6.71	1.81	7.17	0.96	6.86	1.46	6.52	1.34	6.50	1.32	**6.91**	**1.44**
Segundo medio	6.90	1.34	5.81	1.74	5.64	1.77	6.66	1.56	5.78	1.75	6.32	2.36	**6.2**	**1.85**
Tercero medio	7.00	1.00	7.27	0.96	6.25	2.11	6.47	1.75	5.60	0.80	6.00	1.07	**6.48**	**1.63**
Cuarto medio	6.60	1.28	7.43	0.90	6.71	1.87	6.55	1.83	6.50	1.66	6.67	0.94	**6.7**	**1.64**
Totales	**6.42**	**1.81**	**6.64**	**1.65**	**6.48**	**1.78**	**6.47**	**1.70**	**6.41**	**1.42**	**6.56**	**1.66**	**6.49**	**1.7**

Tabla 33. Grado de autoestima social.

La tabla 34 denota los resultados para la dimensión de autoestima referida a lo escolar-académico. Como se evidencia en dicha tabla, el grado de autoestima escolar es moderado-alto y no revela diferencias de importancia al considerar género, curso o programa.

Grado de autoestima: escolar-académica (mín=0; máx=8)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	6.00	2.00	6.00	1.91	5.73	1.77	6.56	1.65	6.29	1.67	6.00	1.51	**6.16**	**1.79**
Séptimo básico	5.75	1.85	6.04	2.04	6.36	1.55	5.64	1.97	6.50	1.12	6.86	1.81	**6.05**	**1.84**
Octavo básico	6.00	2.07	6.45	1.76	6.15	2.35	6.24	1.66	7.14	0.99	7.43	1.40	**6.33**	**1.98**
Primero medio	5.93	1.84	5.65	1.71	6.93	1.00	6.29	1.67	5.60	2.65	7.25	1.39	**6.17**	**1.86**
Segundo medio	6.80	1.83	6.19	1.84	5.18	2.39	6.71	1.52	5.56	3.10	5.47	1.93	**6**	**2.16**
Tercero medio	6.00	2.00	7.45	0.89	5.13	2.12	5.53	3.11	5.52	1.59	6.57	2.06	**5.93**	**2.39**
Cuarto medio	5.20	2.56	6.00	1.51	6.33	2.24	6.18	1.80	7.00	1.00	7.00	1.00	**6.18**	**2.01**
Totales	**5.99**	**2.01**	**6.19**	**1.85**	**5.97**	**2.10**	**6.16**	**2.02**	**6.21**	**2.00**	**6.43**	**1.85**	**6.12**	**1.99**

Tabla 34. Grado de autoestima escolar-académica.

Por último, en la tabla 35 se disponen los resultados relativos a la dimensión familiar de la autoestima. A nivel general, se observa un nivel moderado-alto.

Grado de autoestima: familiar (mín=0; máx=12)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	10.33	3.00	8.55	3.31	9.60	2.94	10.56	2.68	9.71	3.28	10.29	2.71	**9.96**	**3.04**
Séptimo básico	10.00	2.35	9.52	3.69	9.00	3.12	10.18	2.69	10.25	1.98	10.57	2.06	**9.8**	**2.91**
Octavo básico	10.71	1.53	7.88	3.91	9.37	3.82	9.53	2.79	9.43	2.56	10.29	1.98	**9.58**	**3.13**
Primero medio	8.74	3.45	8.35	3.23	10.40	2.22	9.14	3.00	9.00	3.26	10.75	2.22	**9.21**	**3.16**
Segundo medio	8.60	3.85	9.05	3.30	8.82	3.39	9.06	3.95	9.78	3.94	10.63	1.13	**9.26**	**3.42**
Tercero medio	9.33	2.21	8.55	3.92	8.38	3.41	8.24	3.35	10.40	3.20	9.43	2.56	**8.74**	**3.35**
Cuarto medio	8.60	2.97	8.57	3.16	7.44	3.82	8.27	3.43	9.00	1.73	8.67	4.11	**8.21**	**3.48**
Totales	**9.62**	**2.96**	**8.79**	**3.59**	**8.98**	**3.44**	**9.37**	**3.26**	**9.72**	**2.99**	**10.23**	**2.38**	**9.35**	**3.23**

Tabla 35. Grado de autoestima familiar.

Respecto de diferencias particulares, surgen algunas diferencias de interés. En primer lugar, un nivel decreciente desde aquellos estudiantes de cursos básicos a cuartos medios. En segundo lugar, diferencias según género, que están a favor de las mujeres en el programa BETA y PROENTA y, contrario a lo que se podría esperar, a favor de los hombres en el programa DeLTA, salvo contadas excepciones. A nivel específico,

las diferencias halladas revelan en ocasiones grados muy altos de autoestima familiar.

6.1.1.3.3.3. Descripción de las dificultades interpersonales

En este apartado se disponen los resultados de la evaluación relativa a la capacidad de los/las estudiantes para enfrentar las relaciones interpersonales adecuadas en diferentes contextos y circunstancias (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000). La evaluación considera seis dimensiones distintas pero complementarias que dan cuenta de este rasgo del alumnado adolescente: Aserción, Relaciones con el sexo opuesto, Relaciones con iguales, Hablar en público y Relaciones con familiares. Los resultados se disponen desde la tabla 36 a la 40. Cabe apuntar que aquí la interpretación es a la inversa; tal como ocurría con las dimensiones de soledad emocional y evaluación de la red social, aquí las puntuaciones altas revelan mayor dificultad interpersonal.

Grado de dificultad interpersonal: aserción (mín=0; máx=75)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	22.11	12.59	15.00	11.40	17.01	10.40	17.34	13.71	18.29	10.10	16.29	13.07	**18.02**	**12.33**
Séptimo básico	16.75	9.72	15.22	9.45	18.11	12.23	16.09	11.79	17.06	9.38	9.43	7.69	**16.13**	**10.52**
Octavo básico	15.57	7.93	14.93	6.34	13.27	8.98	11.71	10.25	12.86	7.92	12.57	5.78	**13.84**	**8.4**
Primero medio	13.78	8.12	15.29	8.13	10.20	5.90	14.43	10.25	14.40	7.76	17.25	11.36	**13.9**	**8.54**
Segundo medio	17.43	10.61	17.43	9.06	14.63	9.55	14.47	8.88	18.11	9.40	16.53	7.75	**16.29**	**9.36**
Tercero medio	15.83	7.71	10.09	6.87	14.50	9.48	20.06	10.03	11.80	1.17	17.86	9.37	**15.53**	**9.37**
Cuarto medio	15.90	10.41	16.71	10.85	16.22	9.22	15.86	9.46	16.75	7.79	19.67	10.19	**16.45**	**9.73**
Totales	**16.63**	**9.94**	**15.17**	**9.09**	**14.91**	**9.94**	**15.93**	**11.22**	**16.19**	**8.98**	**15.79**	**9.72**	**15.75**	**9.97**

* Interpretación es inversa: menores puntuaciones revelan menor dificultad

Tabla 36. Grado de dificultad interpersonal en la dimensión aserción.

La dimensión aserción o asertividad tiene como puntuación máxima 75 puntos y es claro, al observar la tabla previa, que el nivel de dificultad en establecer relaciones asertivas es considerablemente bajo. No obstante, se aprecia que son los estudiantes de sexto básico los que mayor grado de dificultad evidencian en comparación con los otros niveles. Además en este curso, en dos de los tres programas, son los hombres los que manifiestan mayores problemas. Tercero medio también denota diferencias importantes, aunque la media general por curso es una de las más bajas de la muestra. Destaca en este caso las diferencias halladas entre hombres y mujeres en el programa DeLTA, a favor de las mujeres, y las halladas en el programa BETA, a favor de los hombres. También a favor del género masculino es la diferencia que se evidencia en el programa PROENTA. Se puede indicar que, comparada con otras variables de este mismo estudio, es en esta dimensión en donde se aprecian las diferencias más marcadas entre las medias comparadas, aunque acompañadas de grandes desviaciones típicas.

En la tabla 37 se disponen los resultados para la dimensión Relaciones con el sexo opuesto, perteneciente a la variable grado de Dificultad interpersonal.

Grado de dificultad interpersonal: relaciones con sexo opuesto (mín=0; máx=20)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	7.56	3.98	6.64	3.26	6.27	4.11	7.44	3.65	5.86	3.02	8.71	3.84	**7.02**	**3.77**
Séptimo básico	6.34	3.51	6.82	3.32	6.68	5.41	7.09	3.22	6.31	3.51	2.86	2.64	**6.45**	**3.87**
Octavo básico	5.47	3.24	5.29	2.65	4.54	3.28	5.12	3.58	4.29	2.91	4.00	2.73	**4.96**	**3.2**
Primero medio	5.00	3.23	5.94	3.21	4.53	2.87	7.71	3.45	6.00	3.26	6.25	3.73	**5.57**	**3.36**
Segundo medio	6.10	3.46	6.00	3.73	6.09	2.73	6.24	3.46	7.22	3.05	6.00	3.70	**6.18**	**3.41**
Tercero medio	5.83	2.79	4.91	2.50	4.69	3.01	6.06	3.51	6.20	1.47	8.71	2.37	**5.79**	**3.14**
Cuarto medio	5.60	2.94	6.29	3.77	6.50	3.75	5.55	4.10	5.25	1.92	9.33	1.60	**6.21**	**3.7**
Totales	**5.96**	**3.48**	**6.09**	**3.31**	**5.62**	**3.84**	**6.41**	**3.70**	**6.00**	**3.13**	**6.39**	**3.82**	**6.05**	**3.58**

* Interpretación es inversa: menores puntuaciones revelan menor dificultad

Tabla 37. Grado de dificultad interpersonal en la dimensión relaciones con el sexo opuesto.

En el caso de la dimensión Relaciones con el sexo opuesto, las diferencias observadas no son grandes ni sistemáticas, pero favorecen de modo general a los hombres.

En la tabla 38 se muestran los resultados para la dimensión Relaciones con iguales. Como ha ocurrido en las dimensiones previas, las medias son bajas denotando pocas dificultades interpersonales respecto de los pares.

Grado dificultad interpersonal: relaciones con iguales (mín=0; máx=30)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	3.17	2.91	2.55	2.84	3.15	4.15	3.76	5.72	1.44	1.59	1.71	2.19	**2.87**	**4.01**
Séptimo básico	3.90	3.57	2.91	4.53	3.77	4.14	2.73	4.97	2.50	2.52	0.29	0.45	**3.08**	**4.09**
Octavo básico	2.61	2.34	2.12	1.64	1.81	2.37	1.88	2.08	2.29	3.19	0.86	0.83	**2.06**	**2.25**
Primero medio	3.29	2.38	1.94	1.70	2.26	2.48	1.57	1.59	3.20	2.68	1.63	3.24	**2.52**	**2.46**
Segundo medio	3.50	4.97	3.19	2.61	4.05	2.87	1.88	1.78	3.22	2.44	2.11	1.83	**3.03**	**3.13**
Tercero medio	3.83	2.19	1.55	1.78	2.69	2.23	2.59	2.17	3.20	2.14	3.43	4.81	**2.69**	**2.65**
Cuarto medio	4.60	6.71	2.86	1.88	3.28	3.78	2.55	2.27	4.81	3.06	1.32	1.35	**3.11**	**3.78**
Totales	**3.42**	**3.65**	**2.54**	**3.06**	**3.00**	**3.32**	**2.59**	**3.72**	**2.65**	**2.61**	**1.72**	**2.57**	**2.77**	**3.34**

* Interpretación es inversa: menores puntuaciones revelan menor dificultad

Tabla 38. Grado de dificultad interpersonal en la dimensión relaciones con iguales.

Llama la atención que con respecto a la anterior dimensión, esta vez las diferencias entre medias favorezcan a las mujeres, quienes muestran un mejor ajuste en la relación con pares que los hombres. A nivel de programa o cursos, las diferencias no muestran ningún patrón específico digno de ser destacado.

La tabla 39 muestra los resultados de la dimensión Hablar en público de la variable grado de Dificultad interpersonal.

Grado de dificultad interpersonal: hablar en público (mín=0; máx=30)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	6.28	4.94	3.55	3.87	4.60	5.19	5.36	4.84	4.00	3.89	4.29	3.45	**4.9**	**4.67**
Séptimo básico	5.69	3.77	5.61	4.76	5.18	5.00	4.18	3.16	4.75	3.60	4.86	5.36	**5.17**	**4.28**
Octavo básico	4.11	3.32	3.71	2.54	2.62	2.77	2.47	2.50	3.71	3.37	2.43	2.66	**3.25**	**2.98**
Primero medio	5.65	3.51	6.59	5.54	3.47	2.73	1.86	1.97	5.10	3.59	5.50	3.50	**5.06**	**4.05**
Segundo medio	5.85	4.69	6.38	5.46	6.52	3.97	3.76	3.54	5.99	4.10	4.89	4.28	**5.6**	**4.54**
Tercero medio	6.17	3.89	2.82	3.07	4.90	2.88	5.12	4.79	4.90	3.00	8.00	5.32	**5.06**	**4.18**
Cuarto medio	6.80	3.94	4.43	3.89	4.11	3.75	5.45	4.94	6.00	3.54	7.50	4.79	**5.4**	**4.45**
Totales	**5.56**	**4.05**	**5.09**	**4.70**	**4.47**	**4.06**	**4.35**	**4.21**	**4.79**	**3.74**	**5.23**	**4.55**	**4.9**	**4.25**

* Interpretación es inversa: menores puntuaciones revelan menor dificultad

Tabla 39. Grado de dificultad interpersonal en la dimensión hablar en público.

La tabla 39 permite señalar que en general los resultados muestran un grado bajo de dificultad, que además parece afectar más a los/las estudiantes del programa DeLTA por sobre los demás programas. Además, es en este programa donde se registra la mayor diferencia entre hombres y mujeres, favoreciendo a éstas últimas: son los hombres los que presentan mayores dificultades para expresarse en público y algo similar ocurre en BETA, pero no en PROENTA, donde la media más alta recae en las mujeres.

Por último, la tabla 39 dispone los resultados correspondientes a la última dimensión de la variable Dificultades interpersonales. En ella se aprecia, como en casos anteriores, un nivel de dificultad bajo en la dificultad para mantener relaciones interpersonales con familiares.

Grado dificultad interpersonal: relaciones con familiares (mín=0; máx=25)														
Cursos	**Delta**				**Beta**				**Proenta**				**Totales**	
	hombre		**mujer**		**hombre**		**mujer**		**hombre**		**mujer**			
	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	Media	D. T.	**Media**	**D. T.**
Sexto básico	5.44	3.15	2.36	2.71	4.32	4.09	3.69	4.71	3.57	3.70	4.86	3.68	**4.05**	**3.99**
Séptimo básico	3.47	3.35	3.46	4.44	2.86	3.21	2.36	2.77	3.75	2.28	0.29	0.45	**3.05**	**3.45**
Octavo básico	1.93	1.93	1.65	1.78	1.78	2.05	1.18	1.69	2.00	2.27	1.71	2.37	**1.71**	**1.98**
Primero medio	2.43	2.87	1.82	2.57	1.80	2.01	0.86	0.83	1.70	1.10	2.00	1.66	**1.94**	**2.31**
Segundo medio	3.45	4.30	3.10	3.01	3.73	2.75	2.06	2.01	2.22	2.20	2.16	2.16	**2.89**	**3**
Tercero medio	5.67	2.49	0.73	1.14	2.06	2.22	1.82	2.53	2.40	1.62	2.71	3.45	**2.21**	**2.65**
Cuarto medio	3.10	3.59	2.86	4.45	2.50	2.11	2.91	3.20	2.75	3.11	0.67	0.75	**2.61**	**3.1**
Totales	**3.28**	**3.36**	**2.50**	**3.38**	**2.69**	**2.84**	**2.36**	**3.17**	**2.83**	**2.66**	**2.10**	**2.64**	**2.68**	**3.11**

* Interpretación es inversa: menores puntuaciones revelan menor dificultad

Tabla 39. Grado de dificultad interpersonal en la dimensión relaciones familiares.

A nivel específico, el mayor grado de dificultad está asociado con sexto básico, mientras que en octavo básico se observa un nivel especialmente bajo, principalmente atribuible a las mujeres. Esta diferencia, a favor del género femenino, se mantiene en los demás programas.

6.1.2. Análisis de interdependencia

En este apartado se incluye el estudio de correlaciones previo a la construcción de los modelos predictivos preliminares que se propondrán, a objeto de establecer en primera instancia la relevancia de las variables que se han teorizado como predictores

y el grado de asociación que tienen con los rasgos definidos como criterios.

Se trata de una evaluación inicial para establecer la pertinencia de llevar a cabo la construcción de un modelo predictivo

En esta entrega están considerados los factores relativos al entorno escolar y familiar y que se han caracterizado en los apartados previos.

6.1.2.1. Grado de asociación entre factores escolares y criterios socio-emocionales

En la tabla 41 se dispone la matriz de correlaciones entre los supuestos factores escolares y los criterios socio-emocionales que han sido revisados en los apartados previos.

Criterios	Factores				
	Dificultad	Cohesividad	Satisfacción	Fricción	Competitividad
Motivación	0.03	0.04	0.18	0.14	0.03
Preocupación	-0.01	-0.02	-0.17	-0.13	-0.15
Emocionalidad	-0.03	-0.03	-0.09	-0.11	-0.11
Ansiedad facilitadora	0.14	0.09	0.05	-0.07	-0.13
Soledad	0.00	-0.12	-0.26	-0.17	-0.09
Evaluación red social	0.01	-0.13	-0.23	-0.12	0.05
Autoaceptación	0.03	0.14	0.21	0.13	0.01
Rel. Pos. Con otros	-0.03	0.13	0.20	0.14	0.02
Autonomía	0.00	0.01	0.08	0.11	0.10
Dom. Entorno	0.01	0.07	0.16	0.07	0.03
Prop. En la vida	0.07	0.13	0.16	0.04	-0.02
Crecimiento personal	-0.02	0.02	0.13	0.09	0.01
Satisfacción vida	0.03	0.20	0.22	0.03	-0.07
Autoestima gral	0.00	0.11	0.21	0.19	0.07
Autoestima social	0.01	0.21	0.17	0.09	-0.03
Autoestima escolar	-0.01	0.11	0.19	0.12	-0.01
Autoestima fliar.	0.03	0.14	0.25	0.08	0.01
Aserción	-0.01	-0.10	-0.09	-0.07	0.00
Rel otro sexo	-0.05	-0.20	-0.09	-0.14	0.05
Rel con iguales	0.02	-0.12	-0.08	-0.08	0.05
Hablar en público	0.00	-0.11	-0.09	-0.04	0.03
Rel familiares	0.00	-0.05	-0.08	-0.09	-0.02

Tabla 41. Matriz de correlaciones entre factores escolares y criterios.

Como se evidencia en estos resultados, todas las correlaciones son débiles y en muchos casos ni siquiera hay correlación entre los factores escolares considerados predictores y las variables socio-emocionales consideradas criterios. En consecuencia, las variables de clima de aula no pueden considerarse adecuados predictores. Con base en estos resultados no tiene sentido intentar ajustar un modelo regresivo o cualquier otro destinado a predecir los rasgos socio-emocionales.

6.1.2.2. Grado de asociación entre factores familiares y criterios socio-emocionales

En la tabla 42 se dispone la matriz de correlaciones entre factores familiares y los criterios socio-emocionales que han sido estudiados previamente. Se destacan en negrita aquellas correlaciones relevantes y significativas, que conviene tomar en cuenta en el modelo predictivo.

Criterios	Factores					
	Cohesión familiar	Participación sol. Prob.	Redef. Problemas.	Apoyo adolescente	Rel. con madre	Rel. con padre
Motivación	**0.30**	0.27	0.21	0.21	0.18	0.14
Preocupación	-0.25	-0.22	-0.11	-0.20	-0.09	-0.09
Emocionalidad	-0.14	-0.16	-0.05	-0.09	-0.01	-0.07
Ansiedad facilitadora	0.20	0.15	0.16	0.09	0.13	0.11
Soledad	**-0.33**	**-0.33**	-0.13	**-0.30**	-0.19	-0.21
Evaluación red social	**-0.30**	-0.28	-0.18	**-0.34**	-0.16	-0.17
Autoaceptación	**0.43**	**0.39**	0.27	**0.32**	0.21	0.22
Rel. Pos. Con otros	**0.35**	**0.34**	0.19	**0.43**	0.18	0.19
Autonomía	0.17	0.18	0.24	0.17	0.04	0.02
Dom. Entorno	**0.35**	**0.35**	0.28	0.28	0.17	0.17
Prop. En la vida	**0.38**	**0.34**	**0.31**	0.26	0.18	0.14
Crecimiento personal	0.26	0.25	0.26	0.26	0.08	-0.02
Satisfacción vida	**0.48**	**0.40**	0.27	0.29	0.22	0.27
Autoestima gral	**0.32**	**0.32**	0.21	0.26	0.18	0.20
Autoestima social	0.17	0.15	0.10	0.24	0.14	0.13
Autoestima escolar	0.25	0.20	0.06	0.18	0.07	0.15
Autoestima fliar.	**0.54**	**0.53**	0.20	**0.35**	**0.43**	**0.38**
Aserción	-0.24	-0.23	-0.15	-0.24	-0.05	-0.13
Rel otro sexo	-0.19	-0.17	-0.13	-0.29	-0.04	-0.08
Rel con iguales	**-0.31**	-0.24	-0.16	-0.27	-0.10	-0.15
Hablar en público	-0.27	-0.22	-0.24	-0.22	-0.05	-0.09
Rel familiares	-0.19	-0.20	-0.14	-0.23	-0.06	-0.07

Tabla 42. Matriz de correlaciones entre factores familiares y criterios.

Los mejores predictores (en columnas) serán aquellos que tengan las mayores correlaciones con los criterios (en filas) y además, de cara a la construcción de un modelo más complejo de predicción (es decir, no sólo una única relación entre factor y criterio), los criterios deberán tener una correlación significativa con más de un predictor. Las correlaciones sobre 0.30 han sido resaltadas en negro.

Los criterios con las mayores correlaciones y con más de un factor son: la soledad emocional, la dimensiones de bienestar psicológico: autoaceptación, la relación positiva con otros y el propósito en la vida, la variable satisfacción con la vida, que aunque sólo correlaciona con dos predictores, la magnitud de su relación es de las mayores en la matriz y por último, la autoestima familiar. Todos aquellos criterios con correlaciones bajas podrán ser definitivamente descartadas del modelo.

6.1.3. Análisis de dependencia.

6.1.3.1. Primer modelo predictivo a partir de análisis de regresión múltiple.

Se pueden elaborar muchos modelos predictivos a partir de los datos anteriormente analizados. Sin embargo, desde el inicio se ha tenido presente la aplicación y estudio de un modelo de regresión múltiple para dar cuenta de los resultados esperados.

En este apartado lo que se quiere es definir un conjunto de modelos de regresión como aproximación a un modelo estadístico con más de un eslabón causal (Montero y León, 2002), que sintetizará las relaciones y densificará el modelo a proponer. Por lo pronto, aquí se propone el estudio de la predicción entre factores y criterios con base en las correlaciones ya estudiadas.

Si se toma en cuenta el número de correlaciones significativas, los mejores predictores son cohesión familiar, participación en la solución de problemas, apoyo al adolescente y en menor medida la redefinición de problemas y la relación con el padre y la madre. Por su parte, los mejores criterios para incorporar en el modelo son los anteriormente señalados.

Al hacer uso de la regresión múltiple no es posible utilizar más de una variable dependiente, lo que obliga a realizar tantas regresiones como variables criterio se esté dispuesto a incluir. Ello se debe a que el modelo de regresión múltiple considera dos o más predictores pero sólo una variable dependiente (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

Se efectuaron varias evaluaciones para determinar el cumplimiento de los supuestos estadísticos a la base de la correcta aplicación del procedimiento. En términos generales la linealidad, homocedasticidad y normalidad se cumplen de manera aceptable.

Criterios		Factores						
		(Intercepto)	Cohesión fliar	Part. Sol. Prob.	Redef. Prob.	Apoyo al adoles.	Relación madre	Relación padre
Soledad emocional								
	Coef. Estimado	1.368	-0.002	-0.005	0.001	-0.002	0.000	0.000
	Error típico	0.011	0.001	0.001	0.001	0.000	0.000	0.000
	Valor-t	119.788	-2.189	-3.717	1.086	-3.878	0.136	-1.309
	Valor-p	**0.0000*****	**0.02896***	**0.000****	0.278	**0.0000*****	0.892	0.191
	R cuadrado múltiple: 0.1524, R cuadrado ajustado: 0.1438							
	Estadístico F: 17.75 en 6 y 592 GL, valor-p: < 2.2e-16							
Autoaceptación								
	Coef. Estimado	25.826	51.374	44.335	15.403	18.427	-1.02	2.29
	Error típico	126.610	11.537	13.953	8.618	5.262	5.01	3.74
	Valor-t	0.204	4.453	3.177	1.787	3.502	-0.2	0.61
	Valor-p	0.838	**0.0000*****	**0.001****	0.074	**0.0000*****	0.84	0.54
	R cuadrado múltiple: 0.227, R cuadrado ajustado: 0.2192							
	Estadístico F: 28.97 en 6 y 592 GL, valor-p: < 2.2e-16							
Rel positivas con otros								
	Coef. Estimado	55.725	20.464	32.779	-2.080	32.491	-2.362	1.050
	Error típico	99.556	9.072	10.972	6.776	4.138	3.940	2.942
	Valor-t	0.560	2.256	2.988	-0.307	7.852	-0.599	0.357
	Valor-p	0.576	**0.02445***	**0.00293****	0.759	**0.0000*****	0.549	0.721
	R cuadrado múltiple: 0.2213, R cuadrado ajustado: 0.2134							
	Estadístico F: 28.04 en 6 y 592 GL, valor-p: < 2.2e-16							
Satisfacción con la vida								
	Coef. Estimado	-193.490	85.580	36.759	20.258	13.170	-1.02	9.48
	Error típico	162.042	14.766	17.858	11.029	6.735	6.41	4.79
	Valor-t	-1.194	5.796	2.058	1.837	1.956	-0.16	1.98
	Valor-p	0.233	**0.0000*****	**0.04***	0.067	0.051	0.87	**0.0481***
	R cuadrado múltiple: 0.2362, R cuadrado ajustado: 0.2284							
	Estadístico F: 30.51 en 6 y 592 GL, valor-p: < 2.2e-16							
Autoestima familiar								
	Coef. Estimado	-68.356	5.888	6.065	-1.563	0.493	2.39	1.22
	Error típico	10.396	0.945	1.160	0.699	0.430	0.43	0.31
	Valor-t	-6.575	6.232	5.230	-2.236	1.149	5.53	3.98
	Valor-p	**0.0000*****	**0.0000*****	**0.0000*****	**0.0257***	0.251	**0.0000*****	**0.0000*****
	R cuadrado múltiple: 0.4337, R cuadrado ajustado: 0.4278							
	Estadístico F: 72.9 en 6 y 571 GL, valor-p: < 2.2e-16							
	*** = 0.000 ** = 0.001 * = 0.01 . = 0.05							

Tabla 43. Ajuste del modelo de regresión lineal múltiple considerando factores y criterios.

Después de la ejecución de estos modelos preliminares se estudió el comportamiento de la distribución de los residuos, de la independencia de los errores, así como la presencia de valores influyentes. En todos los modelos, se obtuvieron ajustes aceptables. En los casos en que se detectaron atípicos de importancia simplemente se eliminaron de la base y se procedió a un nuevo ajuste.

La tabla 43 dispone los resultados básicos del ajuste del modelo de regresión tomando como factores cohesión familiar, la participación en la solución de problemas, redefinición de problemas, el apoyo al adolescente y la relación con la madre y el padre. Las variables dependientes son, secuencialmente: soledad emocional, autoaceptación, relación positiva con otros, satisfacción con la vida y autoestima familiar.

Aunque en la tabla se han agrupado las variables dependientes (en filas) y se informa conjuntamente de sus coeficientes y el ajuste estadístico respectivo, debido a las limitaciones de estructura del análisis de regresión múltiple, cada uno de los criterios debe ser considerado por separado en función de los predictores (en columnas).

Con base en la información recogida, hay algunos de los resultados que se pueden discutir a partir de la tabla anterior:

a) Se observa que el intercepto en ocasiones también resulta significativo. En la práctica su interpretación carece de interés.

b) El coeficiente de determinación R^2 y R^2 ajustado sí resultan de importancia. En específico, el primero corresponde al coeficiente de correlación de la regresión al cuadrado entre los predictores y la variable dependiente, lo que también se conoce como coeficiente determinación, que ofrece el valor en porcentaje de la variación total de la variable criterio explicada por los predictores mientras que el segundo pretende prevenir un sobreajuste producto de la influencia de otras variables independientes en el modelo. Como se ve, salvo en el modelo que considera la autoestima familiar, los valores del R^2 son más bien modestos, lo que indica que las predicciones basadas en estas relaciones pueden no ser suficientemente certeras. No obstante lo anterior, observando el estadístico F, se tiene la seguridad que la variación explicada por el modelo es más que la variación obtenida sólo por azar (esto es, que R^2 es significativamente distinto de cero). A destacar, de todos modos, resulta el valor de R^2 para la autoestima familiar, que denota un R^2=0.43, situación esperable dado que los factores están fuertemente vinculados a constructos relativos a dimensiones familiares.

c) El estadístico F del modelo en su conjunto para cada regresión múltiple ejecutada es significativo en todos los casos. Ello no implica que todas las variables contribuyan a la predicción del criterio, para lo cual es necesario remitirse a la significación de los coeficientes de regresión por separado.

d) Considerando los resultados transversalmente, tomando los predictores para las cinco variables dependientes en juego, los que denotan mayor cantidad de asociaciones lineales significativas son la cohesión familiar, la participación en la solución de problemas y el apoyo al adolescente. Estos tres factores tienen particular influencia en criterios como la soledad emocional, la autoaceptación, las relaciones positivas con otros y la autoestima familiar (debe recordarse la estructura de los modelos de regresión).

De los análisis de regresión múltiple realizados en este punto se puede aportar evidencia de interés que soporta la relación de la autoestima familiar en función de los predictores cohesión familiar, participación en la toma de decisiones familiares, apoyo al adolescente y relación con el padre y la madre.

En menor medida, la relación predicha entre satisfacción con la vida en función de cohesión familiar y participación también puede ser considerada de importancia.

Seguidamente se tiene a la variable autoaceptación y relaciones positivas con pares en función de la cohesión familiar, la participación en la toma de decisiones y el apoyo al adolescente, como otras posibles relaciones, aunque de menor relevancia conforme a sus R^2 más bajos.

Por último y aunque significativa, la relación predictiva de la soledad emocional en función de la cohesión, la participación y el apoyo es la menos importante de las enunciadas aquí.

No obstante estos valores, conviene mencionar los tamaños de efecto asociados con los R^2 obtenidos. El tamaño de efecto es una medida de la fuerza o magnitud de la relación entre dos variables o de la diferencia detectada entre dos grupos o condiciones (Coe, 2002; Navarro, Llobell y García, 2000). Como tal es un complemento a la interpretación de la significación estadística, contribuyendo a dilucidar la significación práctica de las relaciones o diferencias halladas.

Usualmente se suele informar de la llamada *d* de Cohen, sin embargo, en el contexto del análisis de regresión múltiple, el estadístico de Cohen aplicado es conocido como f^2 (Cohen, 1988). La interpretación de sus resultados es algo más flexible que la más tradicional *d* de Cohen. En concreto, en la tabla previa se han informado cinco modelos utilizando análisis de regresión múltiple. Los tamaños de efecto para cada uno de ellos se disponen a continuación en la tabla 43.

Considerando como criterio:	Valor R^2	Tamaño efecto
Soledad	0.1438	0.1628
Autoaceptación	0.2200	0.2821
Relaciones positivas con otros	0.2134	0.2713
Satisfacción con la vida	0.2300	0.2987
Autoestima familiar	0.4300	0.7544

Tabla 44. Tamaños de efecto de los R^2 de los modelos ajustados mediante regresión lineal múltiple.

Con f^2 la interpretación de los tamaños de efecto son los siguientes: 0.02 tamaño de efecto pequeño, 0.15 tamaño medio y 0.35 tamaño grande. En consecuencia, las relaciones predictivas para las variables criterio soledad, autoaceptación y relaciones positivas con otros están más próximas a un tamaño de efecto medio, en tanto la satisfacción con la vida y la autoestima familiar están más cercanas a tamaños de efecto grandes.

De acuerdo al resultado de los tamaños de efecto, en este punto ningún resultado requiere ser descartado. No obstante, se impone una revisión de la estructura del modelo, de cara a establecer una mayor capacidad de predicción de aquellas variables que constituyen el núcleo de los rasgos socio-emocionales del estudiante.

6.1.3.2. Segundo modelo predictivo a partir de análisis de regresión múltiple.

Con base en los resultados obtenidos y con el fin de mejorar la predicción de las variables criterio, se propone una nueva configuración o estructura de relaciones entre variables. Con esta aproximación -esencialmente exploratoria a partir de los resultados ya obtenidos- se pretende mejorar la comprensión de las relaciones teóricas establecidas al iniciar este estudio.

La propuesta de modificación reside en estudiar nuevamente las correlaciones entre variables y la adecuación de las interpretaciones de aquellas que sean significativas sin contravenir la teoría expuesta.

Las modificaciones de interés son tres: a) en primer lugar incluir la variable criterio “relaciones positivas con otros” como un predictor más. Ello se sustenta en que la dimensión se define como el establecimiento de relaciones sociales estables y amistades en las que se pueda confiar. Dicha definición es próxima a la definición de cohesión familiar y relaciones con padres y miembros significativos de la familia, y puede tratarse más bien de una dimensión general que podría ser considerada una aproximación más amplia en que la familia y los padres son casos especiales; b) en segundo lugar incluir la variable “autoaceptación” como otro predictor. Tanto el estatus teórico como empírico de esta variable no es claro, pero al parecer tiene mayor relevancia como un posible factor de cambio.

Incorporando estas modificaciones, en que dos variables criterio se incorporan como variables predictoras, se reduce el número de modelos a estimar. La tabla 45 dispone los resultados para las tres variables dependientes restantes, a saber: soledad emocional, satisfacción con la vida y autoestima familiar.

Criterios	Factores								
Soledad emocional	**(Intercepto)**	**Cohesión fliar**	**Part. Sol. Prob.**	**Red. Prob.**	**Apoyo al adoles.**	**Rel. madre**	**Rel. padre**	**Autoaceptación**	**Rel. Pos. Otros**
Coef. Estimado	0.3134	0.0000	0.0028	-0.0010	0.0000	0.0000	0.0005	0.0000	0.0001
Error típico	0.0107	0.0010	0.0012	0.0007	0.0005	0.0004	0.0003	0.0000	0.0000
Valor-t	29.37	0.01	2.37	-1.35	-0.07	-0.12	1.44	6.14	10.87
Valor-p	0.0000	0.9916	0.0182 .	0.1763	0.9454	0.9057	0.1512	0.0000***	0.0000***
	Error estándar residual	0.0400	En 585 gl						
	R cuadrado múltiple	0.4560	R cuadrado ajustado	0.4485					
	Estadístico F	61.2900	En 8 y 585 gl	Valor-p	0.0000				
Satisfacción con la vida									
Coef. Estimado	-145.8223	38.9743	-0.7765	8.2566	-3.3447	1.2411	6.3955	0.4913	0.1255
Error típico	101.0866	9.3611	11.3135	6.9156	4.4344	4.0480	2.9737	0.0390	0.0492
Valor-t	-1.44	4.16	-0.07	1.19	-0.75	0.31	2.15	12.59	2.55
Valor-p	0.1497	0.0000***	0.9453	0.2330	0.4510	0.7593	0.0319 .	0.0000***	0.0109 .
	Error estándar residual	355.5000	En 586 gl						
	R cuadrado múltiple	0.4895	R cuadrado ajustado	0.4826					
	Estadístico F	70.2500	En 8 y 586 gl	Valor-p	0.0000				
Autoestima familiar									
Coef. Estimado	-440.1126	26.7930	32.9373	-11.2512	1.9765	11.4574	6.4064	0.1346	-0.0314
Error típico	62.3355	5.8251	7.0628	4.2740	2.7292	2.5186	1.8615	0.0238	0.0303
Valor-t	-7.06	4.60	4.66	-2.63	0.72	4.55	3.44	5.66	-1.04
Valor-p	0.0000	0.0000***	0.0000***	0.0087*	0.4692	0.0000***	0.00062**	0.0000***	0.3003
	Error estándar residual	219.9000	En 586 gl						
	R cuadrado múltiple	0.4165	R cuadrado ajustado	0.4085					
	Estadístico F	52.2900	En 8 y 585 gl	Valor-p	0.0000				
Interpretación nivel sig.	*** = 0.000	** = 0.001	* = 0.01	. = 0.05					

Tabla 45.Ajuste del segundo modelo de regresión lineal múltiple considerando factores y criterios.

Se evidencian varios cambios con respecto a los modelos previos, en particular referido a cuáles son los predictores que cobran relevancia en esta nueva estructura de relaciones. Entre los elementos más destacados se puede mencionar:

a) Los coeficientes R^2 y R^2 ajustado aumentaron su valor considerablemente, lo que indica que la proporción de variación explicada de la variable dependiente fue mucho mayor que en los análisis anteriores. En particular se observa cómo en todos los modelos el $R^2 > 0.40$, lo que constituye una mejora sustancial.

b) En este segundo análisis el estadístico F general sigue siendo significativo en todos los modelos estudiados. Como anteriormente, ello no implica que con todas las variables en juego se llegue a establecer una relación significativa.

c) Del punto anterior, se puede indicar que si bien en conjunto hubo un cambio importante respecto del porcentaje de variación explicada, a nivel de variables individuales los cambios observados son más difíciles de interpretar. En concreto, la variable apoyo al adolescente es eliminada como no significativa de todos los análisis aquí realizados, mientras que cohesión familiar queda fuera de la relación con soledad emocional.

d) La eliminación de algunos predictores no significativos -a pesar de tener una correlación importante con la variable criterio- revela redundancia de información. En efecto, al ingresar las nuevas variables relaciones positivas con otros y autoaceptación, otras variables que antes eran significativas para la construcción del modelo dejaron de serlo. Este hecho es indicativo de multicolinealidad, que en términos simples implica que entre los predictores hay correlaciones elevadas, llevando a que dichas variables presenten información común.

e) Otro indicativo de esta situación reside en el signo de los coeficientes. Se observa principalmente con la variable “redefinición de problemas” y el criterio autoestima familiar, en donde el signo negativo no corresponde con el sentido de la relación. Algo similar ocurriría con la variable soledad emocional, donde si bien todos los predictores debieran tener signo negativo, ya que originalmente a mayor grado de un predictor, menor grado de soledad, esto no ocurre porque soledad ha sido previamente transformada para obtener normalización en la distribución. Debido a dicho cambio, los coeficientes deben

ser positivos.

f) Otra manera de estudiar la multicolinealidad consiste en aplicar la regla de Klein (Klein, 1962), que consiste en estudiar los R^2 de cada par de correlaciones entre variables predictoras. Aquellas que sean iguales o mayores al R^2 del modelo completo, tienen muchas probabilidades de presentar multicolinealidad.

g) Cuando en el procedimiento de ajuste se detectan variables redundantes, simplemente se eliminan del modelo. Es necesario un análisis más detallado para comprender el verdadero impacto de este hecho, pero al eliminar las variables que aportan información redundante, las anomalías relacionadas con la multicolinealidad se reducen en buena medida.

h) En el caso actual, respecto del primer modelo de soledad, efectivamente se observan R^2 importantes entre cohesión, participación y apoyo, lo que lleva a la eliminación de aquellas variables que contribuyen menos a la predicción. Dado que participación es la que más contribuye, cohesión familiar y apoyo al adolescente son las que deben ser eliminadas del modelo.

i) Algo similar ocurre en las restantes regresiones. Los únicos predictores válidos en conformidad al criterio satisfacción con la vida son cohesión familiar, autoaceptación y relaciones positivas con otros. Para satisfacción, cohesión familiar contribuye más a la explicación de la variabilidad que participación y por eso ésta última desaparece.

j) En el caso del modelo de autoestima familiar, todas las variables en juego, salvo apoyo al adolescente y relaciones positivas con otros fueron incluidas en el modelo.

k) Si se consideran los predictores de modo transversal, se tiene que al menos cuatro variables juegan un papel importante en la construcción de todos los modelos: cohesión familiar, participación en la solución de problemas, autoaceptación y relaciones positivas con otros.

l) No obstante lo anterior, algunos predictores siguen teniendo una interpretación ambigua y deben ser reconsiderados al momento de construir modelos. En concreto la variable autoaceptación no tiene un vínculo teórico claro con soledad ni con autoestima familiar.

Al informar las f^2 de Cohen, lo que se obtiene son tamaños de efecto bastante aceptables en cada modelo. En la tabla 46 se informan de acuerdo a cada R^2 de los modelos.

Considerando como criterio:	Valor R^2	Tamaño efecto
Soledad	0.4485	0.8132
Satisfacción con la vida	0.4826	0.9327
Autoestima familiar	0.4085	0.6906

Tabla 46. Tamaños de efecto de los R^2 de los modelos ajustados mediante regresión lineal múltiple.

Después de una evaluación amplia con respecto a cada uno de los predictores y su contribución a la explicación del comportamiento de las variables criterio, se optó por eliminar aquellos factores que pudiesen ser irrelevantes o que su contribución sea innecesaria por incluir información redundante.

En definitiva, para los modelos exhibidos en la tabla 45, las estructuras de relaciones entre variables quedaron como se menciona a continuación:

a) En primer lugar el modelo con la variable criterio soledad emocional, mantiene los predictores originalmente seleccionados.

b) El modelo con la variable criterio satisfacción con la vida mantiene los predictores originalmente seleccionados, a saber: cohesión familiar, autoaceptación y relaciones positivas con otros.

c) Por último, el modelo para la variable autoestima familiar, también mantiene la mayoría de sus variables predictoras, pero se elimina “redefinición de los problemas” porque presenta un alto grado de multicolinealidad con las demás variables, su eliminación además no afecta mayormente el porcentaje de variación explicada. Cabe hacer notar que entre cohesión familiar y participación en la solución de problemas también se presenta colinealidad, pero ambas variables son significativas para el modelo y por tanto se mantienen.

Desde lo cuantitativo se ha levantado un modelo. Ahora, desde lo cualitativo se deben estudiar casos específicos para conocer los significados de las experiencias emocionales a partir del relato de vida de los implicados.

6.1.4. Selección de los casos a partir de los resultados del estudio cuantitativos.

Los casos sin embargo, no son escogidos de modo arbitrario. Se siguió un procedimiento específico que dio como resultado la selección de 11 estudiantes específicos. Se privilegió escoger a los casos con la pretensión de maximizar todo lo posible la información que se pudiese extraer de situaciones extremas.

La intención fue brindar una representación de lo que ocurre cuando hay factores de desatención a nivel escolar y familiar que están afectando la experiencia socio-emocional del alumnado, pero en donde se busca rescatar las interpretaciones que sus mismos protagonistas dan a dicha experiencia. Se buscó el contraste, para acentuar aquellos factores que cobraban relevancia en situaciones atípicas o complejas, resaltando de este modo aspectos que en condiciones menos extremas no serían fácilmente visualizadas.

El procedimiento llevado a cabo utilizó dos métodos analíticos distintos que complementaron la forma en que logró la identificación:

En primer lugar se tomó toda la muestra de estudiantes de programas de talento y se realizó un análisis de atípicos. La manera de hacerlo fue acudir a rutinas de análisis que permitieran la detección multivariante, es decir, considerar la condición de atípico simultáneamente en varias variables a la vez, de modo que los casos representaran un perfil claramente distinto al común de los sujetos evaluados. Para llevar a cabo este análisis se utilizaron las rutinas incorporadas en el paquete mvoutlier de R (Filzmoser, Garrett y Reimann, 2005). En éste, si se tienen más de dos variables empíricas, entonces en primer lugar se realiza un análisis por componentes principales, con lo que se reduce el número de variables construyendo un conjunto de componentes o factores latentes; posteriormente se proyectan los casos sobre dicho espacio factorial

y se fija un criterio para decidir cuándo un determinado caso puede ser considerado un atípico en dicho espacio. Por defecto, se considera caso atípico a aquel que exceda un cierto cuantil de una distribución Chi^2. En concreto, dicho umbral está fijado a 97.5% por lo que todos los casos que estén fuera de ese nivel de confianza serán considerados atípicos. Un aspecto que se debe destacar es que esta detección de atípicos se llevó a cabo sobre variables normalizadas, debido a que el sesgo de las variables puede en ocasiones hacer aparecer casos que no siendo atípicos se comportan distribucionalmente como tales.

Una vez identificados los atípicos y segregados en su propia base de datos, se realizó un análisis de clasificación para distinguir la naturaleza de dichos casos, separando aquellos que denotaban una evaluación excepcionalmente buena en cuanto su adecuación socio-emocional, de aquellos que mostraban dificultades serias en esta faceta de su experiencia personal. Para hacerlo, se optó por utilizar un análisis de conglomerados jerárquico sobre componentes principales (HCPC de su sigla en inglés) implementado a través del paquete FactoMineR (Lê, Josse y Husson, 2008). Este análisis no se diferencia demasiado de un análisis cluster tradicional, salvo en que la entrada de datos puede ser un análisis factorial previo sobre las variables. Ello da como resultado la aglomeración de casos en grupos que internamente deben ser homogéneos, mientras que entre grupos se espera la máxima diferenciación.

Un resultado derivado muy importante de la selección de casos corresponde a las variables que fueron de mayor utilidad para discriminar entre casos. Dichas variables constituyen posteriormente una de las piezas fundamentales -junto con los resultados del modelo predictivo- en orden a definir el núcleo temático sobre el cual se centra el posterior análisis cualitativo.

Ejecutado el análisis, el primer resultado obtenido tiene relación con la identificación de casos atípicos en la muestra total. La figura 19 dispone el resultado de este procedimiento. Como se observa, los puntos-sujetos se proyectan en los dos primeros componentes principales extraídos. En la figura de la esquina superior derecha se muestra la distribución de probabilidad acumulada y el punto de corte en el cuantil correspondiente al valor 97.5%. Los casos que queden fuera de dicha proporción de distribución son considerados atípicos. Nótese que también se ilustra el punto de corte de cuantil ajustado, aunque en este caso prácticamente coincide con el original.

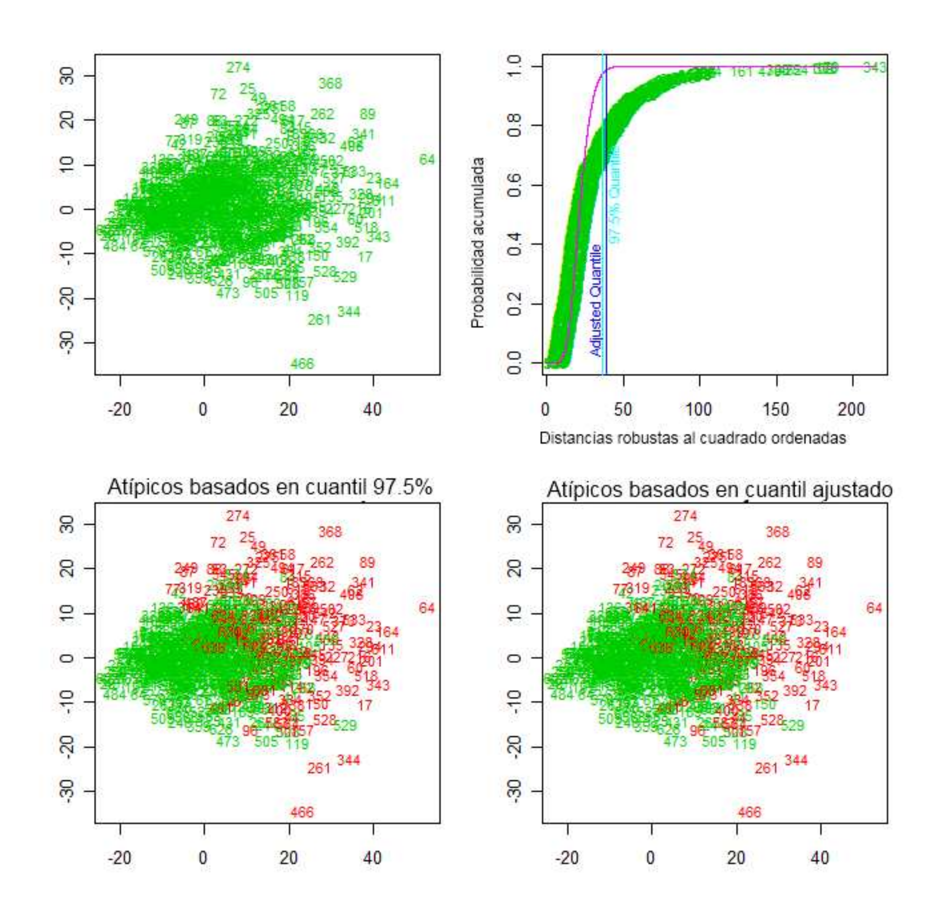


Figura 19. Atípicos en distribución de casos y punto de corte 97.5% y ajustado.

Todos los casos marcados en color rojo son casos atípicos y en virtud de este resultado son segregados del colectivo general y analizados por separado para conocer su perfil de evaluación en las diferentes dimensiones socio-emocionales.

Conviene recordar que esta segregación no se realiza, como suele suceder en algunos análisis, sólo con una o un par de variables de relevancia, aquí se toman en consideración todas aquellas variables que juegan algún papel en el estudio. En este caso fueron 13 variables distintas a partir de las cuales se efectuó esta detección.

Una vez segregados todos los atípicos, se estudia su comportamiento para discriminar entre los casos con y sin dificultades socio-emocionales. La técnica aplicada es el análisis de conglomerados jerárquico. Dado que lo que interesaba era obtener dos grupos idealmente bien diferenciados, se solicitó dentro de la rutina constituir en lo posible dos conglomerados. En el gráfico de la figura 20 se muestra el resultado del procedimiento.

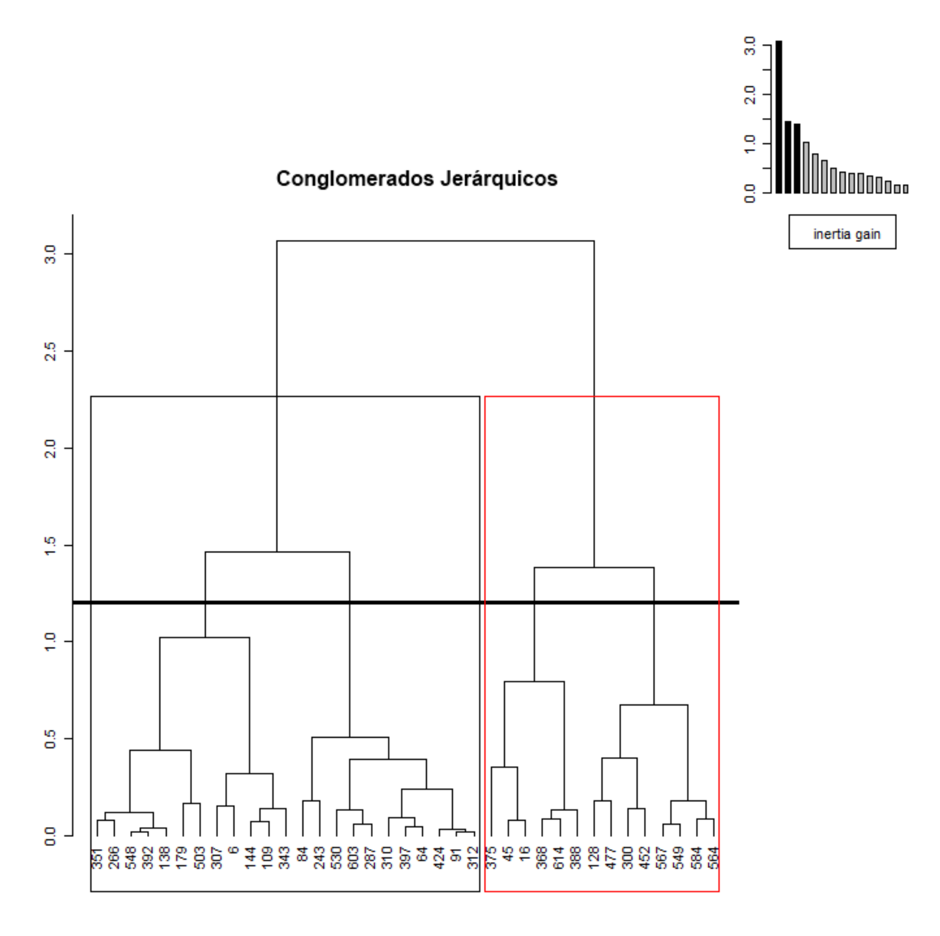


Figura 20. Dendrograma del análisis de conglomerados jerárquicos sobre casos atípicos.

Los datos corresponden a los casos atípicos previamente identificados. Se observa claramente la presencia de dos grupos, aunque también es claro que su constitución fue fruto de un proceso lento de aglomeración (los dos grupos se constituyen después de varios pasos de agrupación).

En la figura 21 se evidencian los casos en un mapa factorial de posiciones. Los objetos de color rojo (gris en formato blanco y negro) corresponden a casos atípicos que destacan porque no presentan dificultades socio-emocionales. Los objetos de color negro son casos atípicos que sí denotan dificultad socio-emocional.

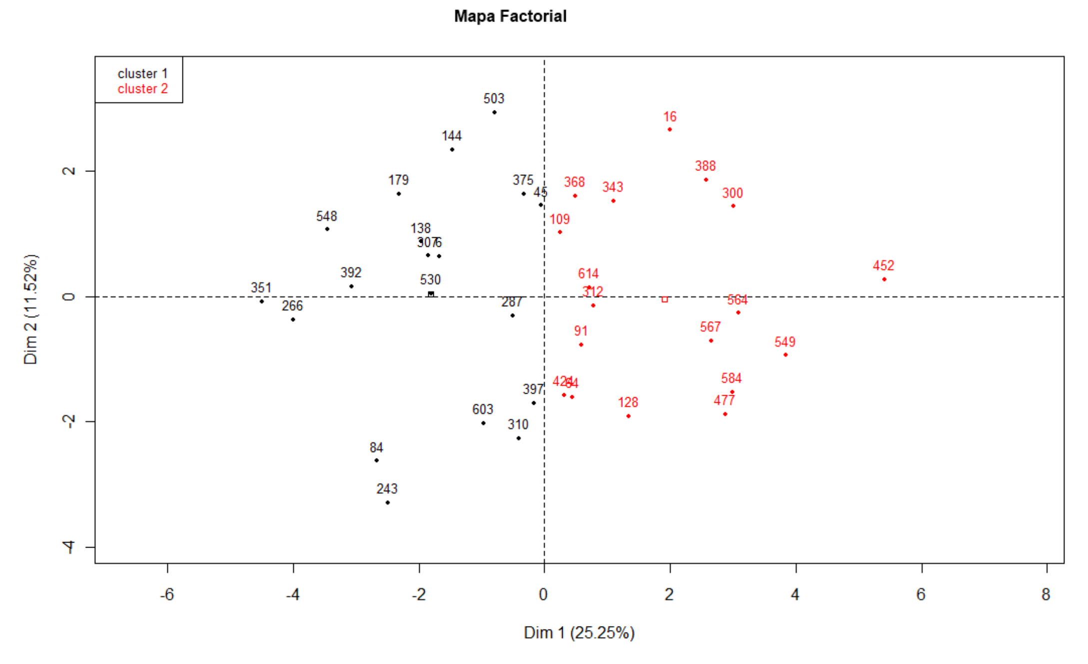


Figura 21. Mapa factorial del análisis de conglomerados jerárquicos sobre casos atípicos.

Se ilustran los casos sobre dos dimensiones extraídas a partir del análisis factorial. En conjunto dichas dimensiones explican un 36.8% de la varianza total. Los casos están posicionados en el espacio factorial de modo tal que la distancia de un caso desde el centro sugiere el grado de diferenciación de la media (baricentro del espacio factorial). Para hacer la interpretación se toma en consideración la dimensión uno, que es la que más varianza explica. Los casos más lejanos hacia la derecha -o valores positivos de la dimensión uno- no denotan dificultad socio-emocional (sujetos-valores en rojo), los más lejanos hacia la izquierda -o hacia valores negativos de la dimensión uno- representan los casos con mayor dificultad socio-emocional (sujetos-valores en negro).

Un gráfico que une el dendograma y el mapa factorial anterior se dispone en la figura 22. La figura en sí no muestra información muy distinta de lo ya visto, pero permite tener una noción integrada de la solución con los procedimientos. En particular, permite notar, dentro de cada conglomerado, cuáles son los casos que se aglutinaron pronto y cuáles los que se aglutinaron más tarde. Aquellos que primero constituyen grupos son también más similares entre sí.

En este análisis el criterio que primó fue la constitución de la muestra por casos extremos y por lo tanto, fue de especial interés rescatar aquellos casos que denotaron una evaluación extrema en lo socio-emocional. La mayoría de los 11 casos seleccionados para el estudio cualitativo provino de los valores ubicados en los límites del mapa factorial. Se descartaron todos los sujetos cercanos al centro por presentar perfiles indefinidos en cuanto a los rasgos estudiados.

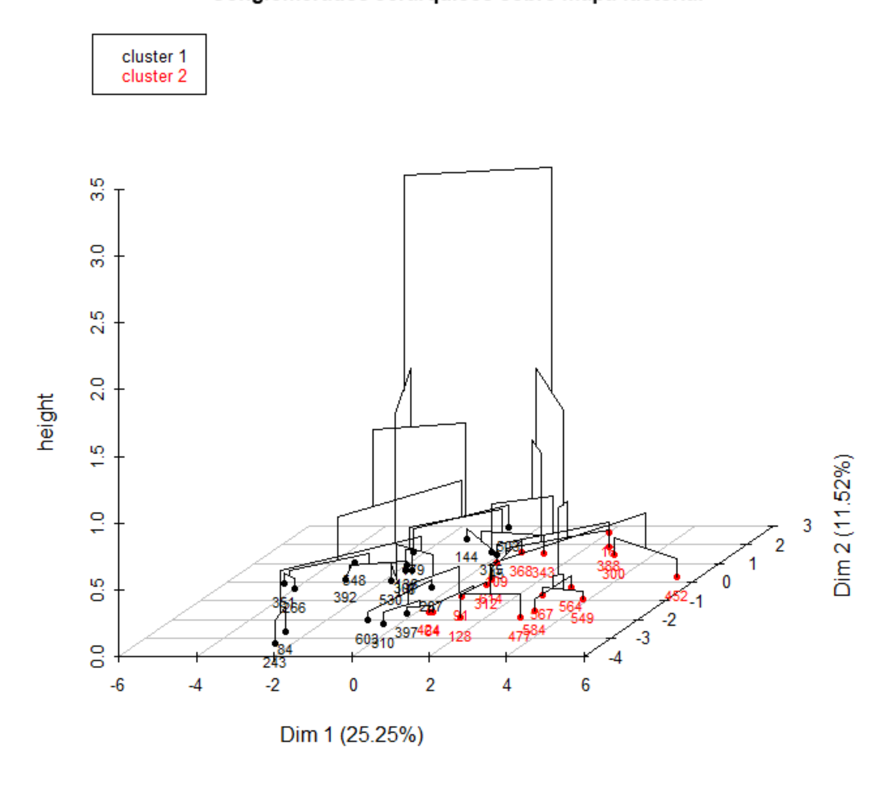


Figura 22. Gráfico de conglomerados jerárquicos sobre mapa factorial.

Los gráficos anteriores permiten informar de los casos detectados. Sin embargo también es de importancia considerar las variables que jugaron un papel activo en la discriminación de los sujetos. En efecto, no todas las variables relativas a lo socio-emocional discriminan igual de bien, es por ello que en el proceso de constituir los conglomerados se seleccionó del total un conjunto de variables que contribuían en mayor grado a la discriminación.

La tabla 47 dispone las variables que más contribuyen a la definición de los conglomerados. Asociado al valor test está el nivel de significación, si éste es menor que el criterio (valor-p < 0.002) entonces dicha variables se conserva y se utiliza para generar las dimensiones de la solución factorial.

Se observa que de 12 variables seleccionadas inicialmente, sólo 9 tienen un nivel de significación aceptable que corrobora que son las que más contribuyen a la construcción de los ejes factoriales y en consecuencia a la discriminación entre sujetos.

Conglomerado sujetos con dificultades socioemocionales							
	Valor test	Media en la categoría	Media general	D. T. en la categoría	D. T. general	Valor-p	
Relaciones con iguales	-2.15	0.94	1.51	1.08	1.64	0.0317	
Propósito en la vida	-2.56	5178.31	6107.31	2395.99	2241.26	0.0106	
Aserción	-2.93	3.25	4.12	1.92	1.83	0.0034	
Autoestima familiar	-3.19	36.21	66.16	48.17	57.83	0.0014	**
Relaciones familiares	-3.3	1.16	1.89	1.11	1.36	0.0010	**
Autoestima general	-3.31	1250.6	2166.96	1065.2	1707.69	0.0009	**
Autoaceptación	-3.44	795.16	1074.5	354.89	500.09	0.0006	**
Satisfacción con la vida	-3.45	846.05	1224.16	505.14	675.46	0.0006	**
Relaciones positivas con otros	-3.53	571.61	825.79	340.23	444.43	0.0004	**
Soledad emocional	-3.58	0.38	0.42	0.03	0.06	0.0003	**
Dominio del entorno	-3.69	194.94	247.2	68.67	87.24	0.0002	**
Conglomerados sujetos sin dificultades socioemocionales							
Dominio del entorno	3.69	302.35	247.2	68.86	87.24	0.0002	**
Soledad emocional	3.58	0.46	0.42	0.06	0.06	0.0003	**
Relaciones positivas con otros	3.53	1094.09	825.79	378.99	444.43	0.0004	**
Satisfacción con la vida	3.45	1623.26	1224.16	598.59	675.46	0.0006	**
Autoaceptación	3.44	1369.37	1074.5	460.23	500.09	0.0006	**
Autoestima general	3.31	3134.22	2166.96	1,724.76	1707.69	0.0009	**
Relaciones familiares	3.3	2.66	1.89	1.17	1.36	0.0010	**
Autoestima familiar	3.19	97.78	66.16	49.79	57.83	0.0014	**
Aserción	2.93	5.04	4.12	1.16	1.83	0.0034	
Propósito en la vida	2.56	7087.92	6107.31	1,547.01	2241.26	0.0106	
Relaciones con iguales	2.15	2.12	1.51	1.89	1.64	0.0317	

** variables con valor-p < 0.002 se conservan en en análisis

Tabla 46. Valor test de las variables incluidas en el análisis de conglomerados jerárquico.

Se constata que son las mismas variables para discriminar sujetos en ambos conglomerados, a saber: dominio del entorno, soledad emocional, relaciones positivas con otros, satisfacción con la vida, autoaceptación, autoestima general, relaciones familiares y autoestima familiar.

Se habrá notado además que la mayoría de estas variables juegan también un rol activo en la construcción del modelo predictivo, aunque aquí destacan por ser las que más aportan a la construcción de un papel específico para cada grupo de sujetos. Si los sujetos difieren en términos de dificultad socio-emocional, lo hacen en virtud de estas variables que definen su perfil de rasgos.

6.2. Resultados Cualitativos

Se incorporan en esta sección los resultados cualitativos a través de la discusión general de los casos analizados. El objetivo es ahondar en los procesos psicológicos y sociales involucrados en la relación de aquellos factores que el modelo logró establecer como determinantes y profundizar en aquellos otros que no estando contemplados en el modelo tienen un significado de relevancia en la experiencia del alumnado.
La presentación de la información se organiza en este sentido en dos apartados: El primero desde los factores teorizados y el segundo, focalizado en las temáticas emergentes surgidas del proceso de codificación e interrelación de la información.

6.2.1. Interpretación Cualitativa desde Factores Teorizados

6.2.1.1. Satisfacción con la Vida en el Estudiantado con Altas Capacidades

La satisfacción con la vida emerge como un concepto central del bienestar psicológico. Se asocia a estabilidad emocional y a la posibilidad de contar con un

proyecto de vida que implica decisiones trascendentales que marcarán el rumbo del quehacer personal:

“Estar satisfecha con mi vida, o sea, porque ya igual, estoy entrando en una etapa, y estos últimos años han sido muy importantes, con mis compañeros, también mis profesores. Entonces, o sea, me siento bien como persona, igual eh, estoy madura, podría decirse, para enfrentar lo que se viene”.

Atendiendo a los elementos presentes en el estudiantado, se releva que la satisfacción con la vida se encuentra principal y estrechamente vinculada a elementos del contexto familiar, tales como la cohesión, participación y apoyo familiar. Es posible señalar que las relaciones al interior de la familia son las que de manera más significativa determinan esta vivencia, seguidas por la relación con pares y finalmente con docentes.
Importante resulta precisar que se aprecian diferencias en los relatos del estudiantado, según presenten o no dificultades socio-emocionales.

6.2.1.1.1. Satisfacción con la Vida y Cohesión Familiar

Los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales se constituyen en el grupo que señala sentir evidente satisfacción en los diferentes ámbitos de la vida (personal, social, académico, familiar), lo que se vincula a estabilidad emocional, relevándose emociones favorables al momento de evocar la satisfacción con la vida:

“YA ¿Y COMO CALIFICARÍAS LA VIDA QUE VIVES HOY?
Mm… lo haría por porcentajes.
YA, DIME, EXPLÍCAMELO.
Del…
CIEN POR CIENTO.
El noventa y cinco por ciento, cinco por ciento son problemas aislados, casi nada.
¿Y EL NOVENTA Y CINCO POR CIENTO?
El noventa y cinco por ciento pura felicidad”.

Caracterizan a sus familias por la unión y cercanía emocional entre los miembros. En este sentido, se aprecia un énfasis en el grado de significación que cobra el sentirse parte de un sistema que posibilita el establecimiento de lazos de afecto favorable. Al igual que como menciona Hernández, en aquellas familias descritas como unidas se releva el “mayor apego emocional, mayor sentimiento de unión y una más explícita expresión de afecto entre los miembros de la familia” (1996, p.20).

Los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales describen que sus familias poseen un funcionamiento particular, en donde los integrantes, en su conjunto, logran sobrellevar las dificultades y vicisitudes que puedan acaecer en el transcurso del ciclo vital familiar. Las familias no son descritas como configuraciones carentes de problemas, pero sí como sistemas capaces de confrontarlos adecuadamente para lograr un nuevo equilibrio. Siendo parte del funcionamiento particular de tales familias, se aprecia que los estudiantes atribuyen un importante rol a la unión familiar frente al abordaje de las dificultades que puedan presentarse. En este sentido, en las descripciones del grupo de estudiantado sin dificultades socio-emocionales se destaca una postura optimista, en la cual se alude a la fuerza centrípeta de las familias, siendo una fuerza capaz de movilizar a sus miembros hacia la unión y colaboración en pro de la resolución de problemas:

“Yo creo que, un poco cuando suceden problemas, cuando hay algún problema en algún lugar o familia, siempre es cuando ahí llegan todos y cuando uno más se apoya. Y si está

sucediendo constantemente es cuando más se une, porque llega un momento que ya es mucho y se une y no se suelta más, por ejemplo a mi hermana chica tuvo cáncer y mi mamá estuvo en Santiago mucho tiempo, yo viví sin ella mucho tiempo, pero, pero después cuando llegaban para acá, tratábamos de estar juntos lo más posible, porque quizás se iba a tener que volver a ir, o las enfermedades, en mi casa han habido muchas enfermedades, mi papá, mi hermana, yo y mi hermana chica. Y yo creo que también eso en mi vida es el afecto que nos entregan ellos a nosotros".

Los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales, precisan lo importante que es para ellos/as el pasar tiempo junto a sus padres, el compartir en familia, relevándose la importancia de las rutinas familiares. En este sentido, se enlaza la unión familiar con el hacer cosas y actividades en conjunto:

"Si (hha) si hay que salir a comprar salgo con mis dos hermanos, o cuando tenemos que comprar, mi papá nos lleva a los tres así, o va a estar mi mamá,… hasta salir a la esquina vamos todos juntos a comprar (HHA).
ENTONCES COMPARTEN HARTAS COSAS JUNTOS, QUE BUENA, ¿CÓMO CREES QUE A TI TE HA FUNCIONADO, O CÓMO CREES TÚ QUE TE HA SERVIDO A TI TENER UNA FAMILIA QUE ES UNIDA? ¿EN QUÉ TE HA AYUDADO?
En que no tengo tantos problemas, como no sé, mis papás no pelean, con mi hermano no nos llevamos mal, todo así como relajado".

Se destaca también la importancia de las pautas bientratantes en dichos sistemas familiares, y cómo la entrega de afecto es un eje fundamental. En este sentido, los/las estudiantes talentosos/as sin dificultades socio-emocionales señalan vivir en familias cohesionadas, en donde el cariño y afecto de sus padres les genera valoración personal y satisfacción:

"COMPRENDO, CUANDO TU FAMILIA ESTÁ BIEN Y SE VE UNIDA ¿TE SIENTES VALORADO?
Sí, súper valorado.
¿POR QUÉ?
Porque donde ellos trabajan y los momentos que estamos unidos, me siento súper bien.
YA ¿Y CÓMO TE SIENTES ENTONCES? ESTE SENTIRSE BIEN ¿QUÉ ES REALMENTE?
Que te hagan cariño, que se acerquen a ti, que te mimen.
¿Y ESO OCURRE EN TU FAMILIA?
Sí".

Siendo parte de la unión destacada por el estudiantado sin dificultades socio-emocionales se releva cómo "el compartir valores refuerza y mantiene la cohesión de un grupo y es muy importante en el desarrollo de la pertenencia, que es una de las variables más significativas para la valoración personal" (Reasoner, 1982, en Haeussler y Milicic, 1991, p.30). En este sentido, se expresan ejemplos en los cuales el compartir creencias religiosas justamente favorece la unión entre los miembros:

"Eh, por el hecho de que seamos todos cristianos, o sea, eso si influye, porque en casa se hace todo junto y mi mamá, mi papá, mi hermana la mayoría de mi familia entonces somos todos unidos".

6.2.1.1.2. Relación Positiva con los Padres

Importancia cobran las relaciones familiares positivas, relevándose la confianza como un aspecto central en la interacción paterno-filial.

"¿QUÉ SON LAS COSAS QUE MÁS SATISFECHA TE TIENEN CON TU VIDA?
La familia.
TU FAMILIA YA ¿Y QUÉ COSA DE TU FAMILIA TE DA SATISFACCIÓN?

La relación que tenemos.
¿CÓMO SON ESAS RELACIONES?
De confianza, de mucha confianza aunque si hay algo por ejemplo un problema que tuvo mi papá, no sé si le conté que tiene un medio hermano eso, y eso nos ha unido más todavía y eso es lo que más me gusta, lo que no te destruye te hace más fuerte".

Se destacan en los relatos de los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales descripciones de interacciones positivas con ambos miembros de la dupla parental. Respecto al padre se relevan ejemplos en los que subyace una significación favorable de él, como también elementos de cercanía:

"Y de hecho cuando vine a dar la prueba acá, mi papá me estaba esperando afuera, y yo hice la prueba solamente pensando en él, y no en mi mamá, o sea, siento que es la persona, que más afecto tengo..."

Con respecto a la madre, se manifiestan relatos en los que se le atribuyen características de comprensión, cercanía y apoyo:

"No sé como que me gusta tener una mamá así, si me dicen hay ¿cómo es tu mamá?, mi mamá es súper buena onda, de repente me han dicho así como, ah que es pesa tu mamá, por cualquier cosa, que no me han dejado salir, o algo así, pero sí, pero en ese momento, porque mi mamá no es así, yo sé que mi mamá no es pesada, mis hermanos son como más pesados"

La presencia parental es un eje destacado por los/las estudiantes con altas capacidades sin dificultades socio-emocionales, describiéndose situaciones cotidianas y de entrega de afecto, en donde los padres se presentan asequibles para los/las estudiantes, presentes, señalándose ejemplos de cómo ello puede generar impacto favorable:

"O sea, como una estabilidad emocional, gusto en saber que voy a llegar a mi casa, porque sé que va estar mi mamá ahí, ha, voy a almorzar. Eh, va a llegar mi papá, después, entonces me gusta el ambiente que hay en mi casa y eso influye en mi estabilidad emocional, en cómo me siento yo, en el hecho de poder estudiar".

6.2.1.1.3. Participación Familiar del Estudiantado

En aquellos sistemas familiares de los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales, se aprecian indicadores de un estilo parental equilibrado, en donde se generan espacios de diálogo, comunicación y participación para los/las hijos/as, reconociéndolos como interlocutores válidos. Dicho aspecto se enlaza con aquellos aportes de Cornell (1984, en López 2003) quien estudió aquellas interacciones favorables en sistemas familiares de alumnos/as talentosos/as. Cornell señala la importancia de adecuados canales de comunicación entre los miembros. Establece que en aquellas familias optimizadoras del desarrollo juvenil "las relaciones sociales eran armoniosas y cooperativas. Los padres aceptaban a sus hijos y eran tolerantes animándolos a expresar libremente sus opiniones. Estas familias tendían a crear un clima de comunicación abierto." (p.67). Se prioriza así la participación del adolescente en el grupo familiar:

"¿Y QUÉ CREES QUE TÚ QUE POR QUÉ SON UNIDOS? ¿QUÉ HACE QUE SEAN UNIDOS?
Todos comparten sus opiniones, hay democracia (hha)".

Emociones favorables se generan en el estudiantado participante en las decisiones familiares, siendo la felicidad un elemento importante del bienestar psicológico y satisfacción con la vida:

“Me da felicidad que me hagan parte porque en otras familias no dejan que nadie participe entonces”.

Los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales si bien priorizan a la familia como fuente fundamental para la satisfacción con la vida, también señalan satisfacción en cuanto poseer relaciones óptimas en el contexto escolar. Expresan relatos en los que se aprecia el sentirse satisfechos frente al tipo de relación que poseen con compañeros/as y/o con docentes, como también hay ejemplos que señalan cómo el buen rendimiento escolar puede ser un elemento de satisfacción. Los compañeros/as se presentan como un grupo de mayor significación para el estudiantado, lo cual tiene sentido, sobre todo al considerar la importancia que cobran los pares en la etapa de la adolescencia:

“¿TÚ CREES QUE INFLUYE MÁS LA RELACIÓN QUE TIENES CON TUS COMPAÑEROS QUE LA QUE TIENES CON TUS PROFESORES, EN AYUDARTE A ESTAR CONFORME CON TU VIDA?
Sí. Porque son personas de mi misma edad, porque con personas mayores no sé de repente son diferentes manera de pensar...”.

“CON RESPECTO AL TIPO DE RELACIONES QUE SEÑALASTE QUE TIENES CON TUS PROFESORES, EN ESE CASO ¿TE HA AFECTADO EN CUANTO A SENTIRTE MÁS CONFORME O DISCONFORME CON TU PROPIA VIDA?
Sí, tengo profesores con los que afecta, porque dan temas valóricos.
YA ¿Y CÓMO TE AFECTA? ¿POSITIVA O NEGATIVAMENTE?
Positivo, porque hacen reflexionar”.

6.2.1.1.4. Malestar en la Evaluación de la Vida

Por su parte, los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales señalan malestar y/o el vivenciar problemáticas que repercuten en la evaluación global que realizan sobre sus vidas. En este contexto, este grupo del estudiantado no señala sentir satisfacción plena frente a la mayor parte (o todos) los ámbitos de sus vidas (cuál era el caso de los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales), manifestando más bien una satisfacción parcial y circunscrita a interacciones y/o logros académicos:

“PERO EN GENERAL, ¿SI TU PUSIERAS EN LA BALANZA, TU DIRÍAS QUE ESTÁS MÁS PARA… LA SATISFACCIÓN CON TU VIDA O PARA LA INSATISFACCIÓN CON TU VIDA?
Ehh… la insatisfacción”.

CON RESPECTO AL TIPO DE RELACIONES QUE SEÑALASTE QUE TIENES CON TUS COMPAÑEROS ¿TE HA AFECTADO, EN CUANTO A SENTIRTE MÁS CONFORME O DISCONFORME CON TU VIDA?
Disconforme, porque… no tengo casi ninguna amiga… Entonces… por ejemplo, pal cumpleaños es fome que vayan 3 o 4… y sabiendo que al resto van muchas, va casi todo el curso ¿entiende? Entonces, si igual como da… como… que tira el autoestima hasta el suelo. (.)”.

6.2.1.1.5. Precaria Cohesión Familiar

Entre las situaciones problemáticas, el estudiantado con dificultades socio-emocionales describe a familias que presentan escasa o muy escasa cohesión familiar. En este contexto se podría delimitar que se describen dos tipos de familias: aquellas con precariedad en la unión entre sus miembros, y aquellos sistemas familiares claramente desunidos:

"TU FAMILIA ¿TU CONSIDERAS QUE ES UNA FAMILIA UNIDA O DESUNIDA?
Como, a la mitad así
YA
Ni muy unida ni muy desunida".

"Desunida. Aha; En la familia de mi papá por ejemplo, no son unidos, cada cual hace su vida por su lado, se tratan mal. Y por la familia de mi mamá tampoco es muy unida, yo creo que mayormente porque mis tíos estudian, mi abuelo trabaja como arbitro… entonces casi nunca nos vemos".

Interesante es apreciar que surgen explicaciones en los/las estudiantes en torno a por qué se ha dado tal condición entre los integrantes:

"No sé, lo que pasa es que uno siempre quiere ver como la familia perfecta de película, pero no se puede, porque todos tenemos cosas que hacer en la vida y simplemente no se puede, pero si me gustaría que fuera como de película, que no sé, saliéramos de vacaciones pero no se puede porque, plata, trabajo, eso".

"Se dicen garabatos… Una vez mi abuela paterna echó a mis tíos de la casa ¿me entiende? Entonces… porque su dinámica no es muy buena. Yo creo que mayormente porque antiguamente mi papá y mis tíos vivían con su abuela, ya, entonces ellos nunca vivieron con su mamá, entonces ahora que se están tratando de incorporar se les hace más difícil".

Se destaca diversidad en cuanto a las problemáticas que vivencian en el sistema familiar, encontrándose relatos tales como la expresión de malos tratos verbales de parte de algún miembro de la dupla parental, falta de comunicación entre los sub-sistemas parental y filial, conflictos familiares, poco apoyo hacia el estudiantado, entre otros. Se aprecia también el alto impacto desfavorable que los problemas familiares cobran en uno de los casos más críticos (de los estudiantes con dificultades socio-emocionales):

"¿CÓMO CREES QUE A TÍ TE HAN CONFIGURADO TUS PAPÁS?
A puros retos, me retan es que yo antes era re flojo".

"YA… Y AHORA AL REVÉS, ES DECIR, PENSANDO EN LAS PERSONAS QUE NO TE LLEVAS MUY BIEN, AL REVÉS, QUE TE LLEVAS PEOR EN LA FAMILIA ¿CÓMO ESA RELACIÓN HA AFECTADO TU BIENESTAR. EL SENTIRSE POR EJEMPLO, SATISFECHA CON TU VIDA?
En querer… a veces no puedo soportar más y querer matarme… cosas así.
¿HAS LLEGADO A PENSAR EN ESO?
Aha… (.)
¿Y CON CUANTA FRECUENCIA HA PENSADO EN ESO?
Cada vez que mi padrastro se enoja conmigo o pelea con mi mamá.
¿Y QUÉ ES LO QUE TE SOSTIENE? ¿EL APOYO DE LAS PERSONAS QUE TU HAS SEÑALADO?
No, yo diría que BETA, porque pensar que no… como voy a dejar a mis amigos de BETA… Cosas así ¿me entiende? Entonces…".

En otros relatos de estudiantado que expresa problemáticas en cuanto al ámbito familiar y/o escolar, se manifiesta cierto grado de satisfacción frente a elementos tales como el reconocimiento externo, satisfacción de necesidades básicas y/o de protección:

"Y EN RELACIÓN A ESO, A LO MEJOR DESDE OTRAS ESFERAS ¿ME PUEDES EXPLICAR POR QUÉ RAZÓN TU DIRÍAS QUE ESTÁS SATISFECHA CON TU VIDA?
Porque igual yo tengo lo que muchos niños no tienen, tengo un techo, tengo una mamá y un papá, tengo un plato de comida todos los días, tengo una cama donde acostarme…".

"Si, estoy satisfecho.

SATISFECHO… ¿Y POR QUÉ RAZÓN ME PODRÍAS EXPLICAR QUE ESTÁS SATISFECHO CON TU VIDA?
Porque… últimamente me han pasado más cosas buenas que cosas malas y porque… como que siento un equilibrio entre cosas buenas y malas y eso me gusta.
¿Y SE PUEDE SABER QUÉ COSAS BUENAS TE HAN PASADO EN EL ÚLTIMO TIEMPO?
Eh… las buenas notas, el esfuerzo, la recompensa, las amistades que he tenido con mis compañeros y los viajes, las cosas extras.
YA, COMO UN RECONOCIMIENTO ¿NO CIERTO?
Sí".

Por otra parte, se presentan ejemplos en los cuales se expresa el impacto de experiencias desfavorables, principalmente en la relación con pares en el contexto educativo. Surge así disconformidad frente a las dinámicas en la sala de clases que se generan:

"YA, Y CON RESPECTO AL TIPO DE RELACIONES QUE TÚ SEÑALASTE QUE TENÍAS CON TUS COMPAÑEROS, ¿TE HA AFECTADO EN CUANTO A SENTIRTE POR EJEMPLO MÁS CONFORME O DISCONFORME CON TU VIDA?
Obviamente más disconforme como se comportan, todo eso, dificulta la enseñanza también dentro de la sala, no dejan explicar a la profesora y al final pierdo materia".

6.2.1.1.6. Relaciones Adversas en la Interacción con el Padre

Siendo parte de los elementos referidos a la interacción con ambas figuras parentales, en el grupo de estudiantado que presenta dificultades socio-emocionales se destacan relatos en los que se caracteriza la relación con la figura paterna como principalmente problemática, surgiendo elementos tales como la lejanía y carencia afectiva:

"Mmm… (.) Mayormente… por ejemplo, cuando se desespera ¿me entiende? Cuando se desespera mucho me grita y a veces siento que yo soy un estorbo para él porque me dice que me vaya sola, y yo quiero que él me vaya a buscar ¿me entiende? Entonces… cuando yo era chica, antes de que se casaran, él se iba a fiestas y me dejaba con mi abuela paterna, entonces considero que desde ahí de que yo soy chica hay un vacío".

"El no me llama, no me ha ido a buscar a la casa porque mi mamá y mi papá están separados, él no me ha ido a buscar y no ya, chao, ahora mi padrastro es como mi (.)".

"Mmm… por ejemplo… ehh… de niño le pedía jugar conmigo y no me pescaba, siempre tenía algo que hacer, como que nunca tenía tiempo para mí".

Así mismo, se destacan ejemplos en los cuales los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales relevan contenidos tales como: la falta de apoyo paterna, como el sentirse poco valorizado por tal figura. Se genera en ciertos casos el anhelo de que ello cambiase:

"Yo siempre estoy tratando de que mi papá sea participe en mi vida, pero me he dado cuenta de que no quiere serlo. Aunque según mi papá es participe, no sé, me iría a ver al colegio, cosas así… pero no.
¿HAY COMO UNA DESICIÓN AHÍ DEL PAPÁ COMO DE MANTENER MÁS DISTANCIA EN ESE ASPECTO…?
Aha… y a veces siento que soy como un cacho pa él (.)".

"Con mi papá… (.) Él puro se cachetonea con que yo soy talentosa, pero… ¿él cuando me ha ayudado?".

Por otra parte, en uno de los casos que presenta importantes dificultades socio-emocionales se manifiesta la sensación de estar constantemente entre los conflictos de la dupla parental. Se expresa cómo los padres en ocasiones utilizan como

emisarios de mensajes cruzados a los/las hijos/as, sobre todo frente a conflictos, y cómo ello genera importante insatisfacción, vivencia de lejanía y malestar:

“Es que… yo creo que el principal problema de que ellos sean tan lejanos conmigo, es que ellos son lejanos entre si. Si ellos se llevaran mejor… quizás me hablarían más, pero como se llevan mal no… no hay posibilidad, por ejemplo, mi mamá siempre me está diciendo: “…, cuando te vaya a ver tu papá pídele la pensión, bla, bla, bla…” Y mi papá: “…, dile a tu mamá que no me moleste, bla, bla, bla…” Entonces como que eso también… se alejan de mí. Que se llevaran mejor, no sé pienso que eso sería…”

6.2.1.1.7. Relación con la Madre

Con respecto a la relación que se posee con la madre, los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales señalan diferentes contenidos. A diferencia de la relación con la figura paterna, descrita desde lo adverso prioritariamente, se presentan relatos en los cuales se describe a la madre y/o la interacción con ella favorablemente:

“Eh … bien, si como en todo, o sea mi mamá, es como que soy la mas mamona”

“Ella es comprensiva. Por ejemplo si me saqué mala nota, ella comprende que puede haber sido por falta de estudio o que también pudo haber sido porque estaba cansado o no tenía tiempo. Y por eso que la siento que (.) son sus características de porque…”

También surgen otros relatos en los cuales la descripción está matizada de elementos adversos, en donde se releva carencia en el vínculo, lejanía y poca implicancia en actividades de interés:

“Es que ella como que… por ejemplo mi mamá es muy fría conmigo y en cambio ella me abraza, se da el tiempo para escucharme ¿me entiende?, me regalonea… Entonces mi mamá como que… O sea, yo entiendo que ella no tenga tiempo, pero… siempre debe haber tiempo para los hijos ¿me entiende? Yo considero que ella prima otras cosas antes de mí”.

“Porque… por ejemplo, mi mamá como que… ya yo le cuento de BETA, ya… que me han pasado un montón de cosas, pero ella como que… no está ni ahí”.

“Perciben, no sé, siempre me decían que está mal, porque mi mamá igual nos reta harto porque bueno, igual es culpa de la enfermedad que tiene”.

6.2.1.1.8. Carencia en la Participación del Estudiantado

Los/las estudiantes con dificultades socio-emocionales, quienes reportan insatisfacción con ámbitos de la vida, expresan déficits en cuanto a la participación que poseen en sus hogares. Al respecto, es posible establecer un continuo en las descripciones que otorgan los/las estudiantes. En este sentido se presentan relatos que van desde la participación ocasional a una muy poca o nula participación en cuanto a decisiones familiares:

“No mucho, porque... no me toman en cuenta. Me preguntan de repente pero...”.

“No, porque por ejemplo, en conflictos que hay, ellos siempre son los que lo resuelven, por ejemplo… Y también en la familia de mi papá siempre me hacen el vacío, entonces nunca… puedo participar en una decisión”.

Aquellos/as estudiantes con dificultades socio-emocionales que expresan inestabilidad en cuanto a la unión de sus familias, señalan poseer cierto grado de participación, el

cual sin embargo es descrito desde la precariedad y desde la trivialidad en cuanto a aquellos temas o decisiones frente a las que pueden participar:

"YA ¿CÓMO EN QUÉ TIPO DE DESICIONES PUEDES PARTICIPAR?
En el color de las cortinas (ha).
A YA COSAS ASI COMO…
En cosas así para decorar la casa pero que todos estuviéramos de acuerdo".

Siendo parte de los ejemplos entregados por los/las estudiantes con dificultades socio-emocionales, se aprecian características del estilo parental autoritario, en donde efectivamente las instancias de expresión de opinión y/o participación de los/las hijos/as son significadas como instancias de quiebre respecto a un estilo en el cual es el adulto la figura principal al momento de decidir:

"YA ¿Y QUÉ SIENTES CUANDO PARTICIPAS. TE PREGUNTAN TU OPINIÓN EN LAS DESICIONES DE TU FAMILIA?
Siento que ya no hay más tiranía (hha), mi mamá es como una dictadora en la casa".

Finalmente, aquellos/as estudiantes que delimitan clara desunión desde el contexto familiar, describen la ausencia de instancias de participación reales en la familia. En ejemplos se alude a déficits en la participación en cuanto a toma de decisiones, como también respecto a la participación directa en actividades de esparcimiento familiar. Surge la crítica manifiesta hacia las figuras adultas, quienes en definitiva no validan al estudiante como interlocutor y/o participante valido:

"No… porque siento que por ejemplo, hay hartas decisiones que a mí me involucran pero que a veces no se me consultan. Por ejemplo, por ejemplo, mi padrastro con mi mamá deciden hacer un paseo, ¿ya? y yo… Pero no lo hacen cuando yo estoy ¿me entiende? Lo hacen cuando yo estoy con mi papá… Entonces, siento que ahí hay como un muro, que no participo y tampoco no me hacen participe de las actividades."

6.2.1.2. Autoconcepto y Valoración Familiar

6.2.1.2.1. Importancia de la Dimensión Académica

La percepción positiva de sí mismo/a en los/las estudiantes talentosos/as, se sustenta en gran medida en la dimensión académica. En este ámbito surgen sentimientos de satisfacción al ser reconocido por aportar objetivamente a las interrogantes de los/las demás, lo que permite ser un referente para otros/as.
Así mismo, las habilidades cognitivas se constituyen en una fortaleza valorada, lo que les permite reconocer la diversidad existente entre el grupo de pares:

"Claro, tenemos mejor comprensión, o quizás ellos tienen... son más fuertes en otros ámbitos".
Y valorarse positivamente:
"Eh, más por el hecho de las notas y de la inteligencia que cualquier otro motivo".

"No, lo que pasa es que están acostumbrados, más bien muchas veces no le van a preguntar a los profesores me van a preguntar a mí".
"…que siempre estoy dando ideas, también por lo que es de…, de teoría, de colegio de materia, me siento así como capacitada para hacer las cosas que me proponga".

La visión positiva de sí mismo/a en términos académicos permite confiar en que a pesar de las dificultades, el esfuerzo y la voluntad permitirán salir adelante, así mismo se realizarán acciones en pos de la consecución de estas metas, lo que genera además autoconfianza en las propias capacidades:

“El otro día tenía ganas de hacer la tarea que nos habían dado y estaban todos conversando y dije a ya, y me cambie de puesto, y me dijeron ¿por qué te fuiste? y yo le dije, porque no me dejan escuchar, y ese día andaba con ganas de entender, porque por ejemplo en Matemáticas no entiendo nada y de repente digo me voy a sentar adelante para entender, y... y yo puedo”.
“Y fue cuando ahí yo dije: No, yo si puedo y no me cuesta nada salir adelante, a mi no me cuesta nada decir yo quiero tener este promedio, yo quiero tener esta meta, este objetivo y lo voy a cumplir, porque más que nada en esta edad y en este tiempo son el colegio lo que más me preocupa”.

El ser competente en lo académico, conlleva en ocasiones dificultades en la relación con otros/as, quiénes se pueden sentir agredidos frente a alguien a quién le resulta más fácil el aprendizaje y pueden cuestionar su forma de ser:

“Entonces eso también… porque… yo soy como la más nerd… ¿Me entiende?”.

“Ehh como que siempre soy la más aislada, me tratan mal…”.

La reflexión permanente sobre sí mismo/a permite encauzar lo que se hace y valorar las acciones positivas. Emerge el sentido de responsabilidad social y la autoexigencia frente a hacer lo correcto:

“(.) Sí, igual creo que un poco porque me considero como una persona así como líder, entonces, cuando veo que las cosas se están haciendo mal como que me frustro y es como: pucha qué puedo hacer yo por esto, y cargan más problemas a mí”.

El apoyo a otros/as en lo académico retorna como reconocimiento, lo que a su vez refuerza el autoconcepto positivo en lo académico:

“Por ejemplo yo sé harto de Matemáticas entonces a veces me preguntan cómo hacer este ejercicio u otro”.

“Tengo una profesora que dice que yo soy su profesora (ha), o sea haga cualquier ejercicio, esté bien o este mal, me lo pregunta a mí, todo el tiempo es así, y por ejemplo si hay una materia que a ella le cueste explicarla me pide a mí que la ayude”.

6.2.1.2.2. Constatación de la Propia Diferencia

El autoconcepto es un concepto complejo configurado por diversos ámbitos del desarrollo personal, en cuanto al aspecto social emerge la sensación-constatación de diferencia, esta percepción de ser distinto a los demás incluye un sentimiento de incomprensión y soledad que implica un riesgo en cuanto a la posibilidad de desarrollar un cuadro depresivo ante la constatación de no encajar en el entorno. En este escenario, la posibilidad de compartir con pares con similares características es un aspecto protector en términos de salud mental, ya que posibilita el desarrollo de un sentido de pertenencia y por lo tanto de identidad colectiva:

“Y aquí en BETA siempre me he sentido bien porque como que todos son iguales a mi”.

”…he aprendido harto en la práctica conociendo a las personas, somos diferentes a los demás, eso lo tengo bien claro”.

6.2.1.2.3. Cohesión Familiar como precursor de Valorización Personal

En relación a la dimensión familiar de la autoestima y considerando que "sin duda el punto de partida de la valorización personal se encuentra en el juicio de los otros significativos" (Haeussler y Milicic, 1991, p.24), cual es el caso de los padres, emerge la necesidad de contar con una familia que mantenga relaciones positivas entre los miembros, en la cual exista además estabilidad y armonía y en la que se reconozcan los esfuerzos desplegados de unos/as a otros/as. Estos aspectos son especialmente significativos en el caso de los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales:

"Sí, porque me gusta que la familia sea unida y no esté peleando, me gusta que… que estén felices, no enojados entre todos".

"EH… CON EL PAPÁ ¿ME PUEDES EXPLICAR UN POQUITO POR QUÉ NO TE SIENTES TAN VALORADO?
Es que… digamos… me pide favores y no me lo agradece, he hecho muchas cosas por él y casi no… digamos que no me ve".

Un aspecto central de la aceptación dice relación con evitar la crítica y el que no les recalquen los errores cometidos. El eje está en orientar el hacer del/la estudiante:

"Es rico cuando a uno, no lo retan, sino que le dan consejos para que no lo vuelva a hacer, eso es ser aceptado".

6.2.1.2.4. Consecuencias Favorables del Apoyo Familiar

El apoyo familiar se constituye en un factor favorecedor de la autoaceptación, sentirse acompañado/a por otros/as, saber que frente a las dificultades que se puedan enfrentar en lo cotidiano se cuenta con un grupo de personas que nos respalda, permite percibirse como alguien que es valorado/a por los demás, que les importa y que es protegido por éstos/as:

"Cuando hay algún problema en algún lugar o familia, siempre es cuando ahí llegan todos y cuando uno más se apoya".
"BIEN ESO TE HACE SENTIR QUE…
Apoyado, protegido".

El apoyo es interpretado por los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales como preocupación, lo que se traduce en interesarse por lo que el otro/a hace y por cómo está, este aspecto constituye un soporte emocional que permite sentir que se es parte de un grupo, lo que otorga un sentido de pertenencia respecto al grupo familiar. Emerge además, el "apoyo incondicional" y el respeto a la individualidad:

"Me da un bienestar gigante de decir, yo tengo una familia yo soy de esa familia, porque muchas veces, une se pone en situaciones de otras personas, el tema ahora… amigos, y pucha, como que no la pescan mucho en la casa, y es rico poder conversar y decir mi papá me ama, mis papás están conmigo, mis papás están preocupados de mí y me aceptan, a ellos les gusta, o sea, en el tema de aceptar, es el tema de querer y agradecer también una hija así".

"Es que recibo apoyo de todas las personas, mi papá y mi mamá siempre van a estar allí apoyándome, este último tiempo ha sido más, no es que antes no me hayan apoyado, pero ahora más, yo creo que es porque es mi último año de enseñanza media y eso, siempre me han apoyado en lo que yo he decidido, por ejemplo, lo que me gustaría estudiar, o sea, yo sé que ellos están conformes porque, a ellos les gustaría que yo estudiara algo que igual a mi me gustara. Y aunque estén un poco disconformes igual me van a apoyar".

El apoyo adquiere en consecuencia tres significados principales según los relatos. Por

un lado, en estudiantado sin dificultades socio-emocionales, el sentimiento de que no se está solo/a, que existen personas con quiénes contar y qué estarían dispuestas a acompañarnos incondicionalmente:

"Significa que si yo tengo un miedo o... quizás, como dijo usted dificultad, no estoy sola, yo sé que tengo a alguien. Yo puedo estar al otro lado del mundo, pero si yo tengo a alguien en algún lugar, uno… hace que no se sienta solo".
"O sea, es que no podría decir todas las emociones, pero si pienso en mi mamá me da no sé, felicidad al pensar que está conmigo, de que me da apoyo y de que, no sé po, hemos estado juntos con mi familia, son los pilares que yo tengo porque sé que hay gente detrás de mí que daría su vida".

En otro caso de un/a estudiante sin dificultades socio-emocionales, la motivación para perseverar y salir adelante en el contexto escolar y personal:

"Porque si es que no tuviera ese apoyo de mis papás a lo mejor no sé, no me preocuparía por estudiar por hacer nada".

Y por último, en el caso de un/a estudiante con dificultades socio-emocionales, el sentirse comprendido, entendido, lo que alude a la intimidad emocional que se genera en la relación con un otro/a que es capaz de "leer" lo que el otro/a necesita:

"Bien porque casi los… son casi los únicos que me entienden, son los únicos que entienden que yo necesito cariño, por ejemplo mi abuelo cuando voy para allá, me… abraza ¿me entiende? Juega conmigo y mi madrastra igual, me mima, me hace cariño…".

En cuanto a las figuras de apoyo más significativas a nivel familiar, surge en los casos de estudiantado sin dificultades socio-emocionales, la madre como la principal figura, seguida por el padre. Esta figura se vincula a la cantidad de tiempo que se pasa con el estudiante, en la presencia permanente en las actividades cotidianas y en los hitos significativos del desarrollo, lo que determina su importancia para el estudiantado:

"Porque, siempre ha estado conmigo pa todas, porque igual sé que, es algo que mi papá no haya querido porque él tenía que trabajar, eh… nunca o sea, no estuvo todo el tiempo que estuvo mi mamá ahí, cuando no sé, yo cuando era chica, que se me salió un diente estaba mi mamá, que me llegó mi primera menstruación estaba mi mamá, que el primer día de clases, todo ¿cachai?, yo creo que eso fue como, que son las cosas que pasan todos los días".

"Mi mamá simplemente, porque es la… es la que más está en la casa; así que hay más interacción".

En el caso de estudiantado que presenta dificultades socio-emocionales se mencionan otros familiares:

"…Ay… Mi mayor apoyo por lo menos para mí de mi familia materna sería mi abuelo… Y de mi familia paterna sigue siendo mi madrastra, porque… es la única que me comprende".

"¿CON QUIÉN ES LA PERSONA DE TU FAMILIA QUE TE LLEVAS MEJOR?
Con mi padrastro".

En este último grupo de alumnos/as llama la atención que para algunos este apoyo es frágil, es decir, este no es percibido como incondicional y estable, sino supeditado a circunstancias indeterminadas que puedan suceder, generando inestabilidad:

"¿PODRÍA CAMBIAR AMBAS RELACIONES? ES DECIR QUE A LO MEJOR ¿CON LA MAMÁ NO FUERA POSITIVA LA RELACIÓN Y CON LA HERMANA FUERA BASTANTE POSITIVA?
Eh… si po, si obviamente todo puede cambiar de un momento a otro.
YA ¿Y CÓMO PODRÍA CAMBIAR TÚ CREES?

En forma negativa o… más que positiva.
YA ¿CON AMBAS TÚ DICES? ¿SI?
Sí".

Se menciona a la etapa adolescente como un factor de riesgo en términos del apoyo, ya que los/las adultos/as tenderían a dejar más solos a los/las estudiantes:

"Porque… me gustaría en el ámbito sentimental tener más apoyo, en el colegio tener más apoyo ¿me entiende? Y por ejemplo también yo creo que por mi edad ahora todos se están alejando de mí ¿ya? Pero tener más apoyo de ambas partes".

En cuanto a figuras externas de apoyo, se menciona a los/las amigos/as como centrales, así como también a otras figuras familiares. La significación de este apoyo refiere así como ya se ha mencionado en el apoyo familiar, a saber que se cuenta con alguien para sortear las dificultades que la vida puede presentar y que no se está solo/a:

"…uno siente miedo de estar solo, ya ahora uno dice de repente, siente miedo de que a uno nadie lo apoya y yo no lo tengo, porque yo sé que si en algún momento, en casa o algo en el colegio, yo quiero hacer algo y nadie me quiere apoyar y quiero ir a alguna parte o lograr algo y nadie me quiere apoyar, no, yo sé que va haber alguna persona, que son varias, va a venir una persona y me va a decir: vamos yo estoy contigo, tu puedes hacerlo. Yo creo que es genial escuchar esa frase, decir yo estoy contigo".

"…Que no me dejan solo".

En uno de los casos con dificultades socio-emocionales se menciona al Programa de Talentos Académicos como el mayor apoyo fuera de la familia, lo que denota la escasez de redes de apoyo con la que se cuenta y como ese espacio educativo se constituye además en un soporte emocional:

"…A ver… mi mayor apoyo… (.) Fuera de mi familia… Yo diría que BETA ha sido mi mayor apoyo, porque en BETA me comprenden,…. Me comprenden ¿me entiende? Intentan solucionar mis problemas. Y entonces ustedes serían mi mayor apoyo".

6.2.1.2.5. Aceptación Familiar y Participación en la Toma de Decisiones

La participación en las decisiones familiares se vincula con la aceptación familiar, al participar se está reconociendo al estudiantado como miembros importantes del grupo familiar:

"Me hacen sentir que me toman en cuenta para ese tipo de cosas como que no quedo de lado en ese tipo de decisiones importantes o cosas así".

Una mayor participación se encuentra presente en el estudiantado sin dificultades socio-emocionales, quiénes señalan sentirse parte importante de su familia y reconocer que el ejercicio de participar es necesario para la construcción de la familia. Situaciones particulares se expresan en sus relatos. En primer lugar, se presentan ejemplos en los cuales los/las estudiantes señalan su participación en aquellas problemáticas o situaciones que les competen en tanto hijos/hijas, apreciándose una clara diferenciación y delimitación de roles y posiciones en la estructura familiar. Las decisiones en las que participan no son todas, sino aquellas que no revisten conflictos o problemáticas complejas:

“Ehm, sí, la verdad es que, en las decisiones en las que puedo participar, lo hago, porque de repente hay decisiones que no me incumben, y en esas solo deben participar mi mamá y mi papá, entonces si puedo participar, participo, en las que no, las que no me corresponden, no”.

Por su parte, en otros relatos de estudiantes talentosos/as sin dificultades socio-emocionales, se presentan ejemplos que dan cuenta de cierta parentalización. En este sentido, el adolescente talentoso/a se posiciona en un rol un tanto adultizado frente a sus propias figuras parentales:

“¿Y HAY OTRA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA, PUEDE SER DE OTRO TIPO, EN QUE TAMBIÉN HAS PARTICIPADO EN DAR UNA SOLUCIÓN?
Mm… en las cuentas.
¿CÓMO ASÍ?
Mi mamá tiene un problema en que tiene que pagar cierta cosa o quiere sacar, por decir, un microondas… así que yo le digo a mi mamá que no lo compre o, y eso beneficie harto a la… a lo que tenemos disponible”.

El grupo con dificultades da cuenta de una escasez de participación, en la que no se les consulta o considera en las decisiones familiares:

“No mucho, porque... no me toman en cuenta. Me preguntan de repente pero...”.

“No, porque por ejemplo, en conflictos que hay, ellos siempre son los que lo resuelven, por ejemplo… Y también en la familia de mi papá siempre me hacen el vacío, entonces nunca… puedo participar en una decisión”.

6.2.1.3. Soledad Emocional en los Adolescentes con Altas Capacidades

Atendiendo a que “la soledad es una experiencia desagradable que se produce cuando la red social de una persona es deficiente de forma significativa en calidad o cantidad, y ello es asociado con sentimientos negativos” (Borges; Prieto; Ricchietti; Hernández y Rodriguez-Naveiras (2008, p.924) se aprecia tal vivencia en el estudiantado que presenta dificultades socio-emocionales. En este sentido, a través de los relatos, los/las estudiantes manifiestan diferentes situaciones frente a las cuales experimentan soledad. Entre tales, es posible mencionar la lejanía de alguno de los padres, el aislamiento que se ha experimentado de parte de los pares, la percepción de no tener amistades:

“Por ejemplo está, un grupo de compañeros y llega un… otro compañero que es de plata y lo invita a todos menos a mí y todos me dejan solo. Esa es una situación”.

6.2.1.3.1. Contexto de Aislamiento y Soledad

Se destaca en los ejemplos el malestar asociado en los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales, quienes muy en relación a los referentes teóricos en torno a la soledad “experimentan alineación, la sensación de sentirse diferentes a los demás, exclusión, no pertenecientes a un grupo determinado y sentimiento de poco amor, de ser poco atractivos y de sentirse poco aceptados” (Kaiser y Berndt, 1985, en Moon, 2004, p.44):

“Disconforme, porque… no tengo casi ninguna amiga… Entonces… por ejemplo, pal cumpleaños es fome que vayan 3 o 4… y sabiendo que al resto van muchas, va casi todo el curso ¿entiende?”.

“CUANDO ESTÁN UN POQUITO MEJOR, CUANDO ESTÁN BIEN EN ESOS ASPECTOS, EN LOS MOMENTOS EN QUE ESTÁN BIEN ¿TU TE SIENTES VALORADA EN ESOS MOMENTOS?

Mmm… a veces y a veces no
YA…
A veces no porque… como que… como le digo, yo me aíslo mucho. Ehh… todos como que me dejan de lado igual".

Así mismo, frente a problemas en las interacciones familiares se genera aislamiento, emergiendo la tristeza como correlato afectivo ligado a la soledad:

"Ehh… es que… por ejemplo, antes yo no me encerraba en mi pieza, pero ahora me encierro… me encierro… y a veces por las noches cuando estoy muy deprimida empiezo a llorar (.)".

6.2.1.3.2. Impacto adverso de la Falta de Apoyo

Significativa es la falta de apoyo que se destaca en ciertos ejemplos de parte de una o ambas figuras parentales. En aquellos/as estudiantes con dificultades socio-emocionales, la ausencia de una red de apoyo, se relaciona con la emergencia de sentimientos desfavorables en el sujeto (Hernández, 1996). En este sentido, la carencia de apoyo emocional se manifiesta como incomprensión lo que genera sentimientos de soledad:

"También en el pasado, porque por ejemplo, yo… antes como los 7 años, ya yo quería saber más y mi mamá me daba lo básico ¿me entiende? O sea, yo no critico a mi mamá, es la mejor mamá del mundo, pero me gustaría que ella no solo me dijera lo básico, que también me apoyara emocionalmente porque en todos mis problemas me siento sola, no tengo confianza con mi mamá, porque mi mamá que está muy ocupada, que tiene que ver a mis hermanas, entonces no creo que se dé esa instancia".

En los/las estudiantes con dificultades socio-emocionales, hay casos que mencionan sentir apoyo, pero de parte de figuras que no forman parte de la familia nuclear. En este contexto, son sindicadas personas de la familia extensa o provenientes de otros sistemas sociales, no siendo los padres descritos como los principales garantes de cercanía y apoyo afectivo:

"(.)Mmm… mi mayor apoyo… (.) Ay… Mi mayor apoyo por lo menos para mí de mi familia materna sería mi abuelo.
YA
Porque él siempre me crió, el juega conmigo ¿me entiende? Y a veces me entiende más a mí que a sus propios hijos. Y de mi familia paterna sigue siendo mi madrastra, porque… es la única que me comprende".

Importante es el apoyo externo para los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales, quienes señalan sentir un soporte afectivo en aquellas personas que les entregan apoyo sostenido, afecto, comprensión y cercanía:

"Por ejemplo, cuando yo estoy muy deprimida que… me fue mal en el colegio, que mi mamá está enojada conmigo… Mi abuelo como que… como que me levanta el ánimo ¿ya? y juega… entonces… me aconseja y… por eso me hace creer eso, que mañana puede ser mejor".

Siendo parte de los agentes de apoyo, se destaca cómo los programas de talento son significados como factores protectores para los/las jóvenes que presentan dificultades socio-emocionales. En este sentido, las dinámicas con docentes y alumnos/as en el programa generan bienestar y colaboran a soslayar el sentimiento de soledad que puede el estudiante experimentar en los otros contextos en los que participa semanalmente. Así mismo, se aprecia cómo la percepción de sentirse diferente disminuye, siendo ello concordante con autores como Sousa (2003) en Flores (2005) y Cornell (1983) que relevan los beneficios de que los alumnos/as talentosos se encuentren en los programas de talento con pares intelectualmente similares:

“Por ejemplo… uno tiene confianza en los profesores, nos preguntan como nos fue… Si tuvimos algún problema… Ehh… También ellos entienden que nosotros estamos pasando por etapas… Por ejemplo, si una se pone a llorar desconsolada le preguntan qué pasa, qué ocurre… ¿me entiende? Y ellos entienden bastante bien nuestra situación. Como no somos muy comprendidos, entonces ellos… algunos pasaron por lo mismo, entonces ellos también nos apoyan.
¿Y QUÉ SIGNIFICA ESE APOYO PARA TI? DE LOS PROFESORES Y TAMBIÉN DE LOS COMPAÑEROS COMO TU LO SEÑALAS…
Me hace sentir mejor, me hacen sentir que no soy un bicho raro, que puedo ser como los demás… ¿me entiende?”.

6.2.1.3.3. Soledad y Baja Participación del Estudiantado en la Familia

Atendiendo a aquellas características familiares mencionadas por los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales, se destacan déficits en cuanto a la participación de la juventud respecto a la toma de decisiones en la familia y/o resolución de conflictos. En este sentido, a través de los ejemplos los/las estudiantes expresan sentir que la participación es una posibilidad precaria o incluso vetada:

“YA. EH... Y ¿SIENTES QUE PARTICIPAS EN LA SOLUCIÓN DEL LOS PROBLEMAS EN TU FAMILIA?
No, porque no me dejan”.

6.2.1.3.4. Desunión Familiar y Soledad

Como parte de los relatos de los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales y específicamente soledad, se manifiesta precaria unión o evidente desunión en el sistema familiar:

“Si… es que en realidad nunca he considerado que mi familia sea unida. Por ejemplo, ambas familias nunca han sido muy unidas y si fueran no tengo recuerdo de eso, entonces…
YA
El divorcio de mis padres es… fue muy comp… Sigue siendo complicado para mi, entonces… por eso”.

6.2.1.3.5. Experiencias Protectoras para el Estudiantado

A diferencia de lo anteriormente señalado, los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales, no reportan sentir sentimientos de soledad, manifestando muy por el contrario el sentir que poseen agentes de apoyo que los protegen, acompañan y resguardan en su bienestar. Entre tales agentes de apoyo, se destacan a ambas figuras parentales, siendo así los padres significados favorablemente:
“Significa que si yo tengo un miedo o... quizás, como dijo usted dificultad, no estoy sola, yo sé que tengo a alguien. Yo puedo estar al otro lado del mundo, pero si yo tengo a alguien en algún lugar, uno… hace que no se sienta solo”.

La experiencia de sentirse apoyado/a y acompañado/a por un otro/a, se enlaza también a la reciprocidad que resulta posible de generar en las interacciones sociales, siendo la compañía y el apoyo mutuo precursores para poder avanzar colectivamente:

“Uno cuando una persona está sola, quizás si está con otra se siente apoyada, y se siente como más ganas, yo digo, yo estoy contigo, tú estás conmigo y podemos salir adelante”.

Central es el apoyo familiar para los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales. En este sentido, la familia ocupa un lugar crucial y diferenciador de aquel apoyo favorable y posible de encontrar en otras personas:

"¿Y QUÉ SIGNIFICA PARA TI ESE APOYO QUE RECIBES DE TUS AMIGOS O DE TUS ABUELOS?
No sé, es que no…, me siento bien, pero no es como el apoyo de mi familia".
"Eh, me siento, hay, me siento bien como persona porque, después de estar mi familia están mis amigos".

En relación a las descripciones en torno a sus familias, se aprecian ejemplos en los cuales los/las estudiantes que no presentan soledad ni otras dificultades socio-emocionales, aluden a la importancia de la cohesión familiar y de elementos tales como la comunicación favorable entre sus integrantes, y las relaciones basadas en el cariño:

"Y también por el tema de afecto o sea, yo creo que dependía mucho de ellos, de mi papá y de mi mamá para poder tener una familia unida, por el afecto, por las preocupaciones".

"Hay comunicación, hay mucha comunicación en mi familia".

Así mismo, las familias del estudiantado que no presenta indicadores de soledad se caracterizan por ser configuraciones que posibilitan la participación de los/las hijos/as, generándose apertura comunicacional.

"No, o sea, yo igual participo en ayudar en los problemas o cosas así pero, pero por cosas que uno realmente no entendería, ellos saben cuando si, o cuando no. entonces".

La familia es caracterizada así como un sistema óptimo, que genera bienestar y que promueve logros sociales centrales en esta etapa, tal cual es el caso de poder ampliar la red social a través de las amistades en la adolescencia:

"¿CÓMO TE HA AYUDADO O PERJUDICADO LA FORMA DE SER DE TU FAMILIA?
Me ha ayudado en que siempre he tenido amigos".

6.2.2. Interpretación Cualitativa desde Factores Emergentes

6.2.2.1. Contexto Escolar

6.2.2.1.1. Relación con Pares

6.2.2.1.1.1. Relevancia de los Pares en la Adolescencia

Respecto a la relación con pares en el contexto escolar, se aprecia cómo dichas interacciones son altamente relevantes, cobrando matices diferentes. En este sentido, se destacan relaciones óptimas y favorecedoras del bienestar, como aquellas más bien desfavorables para los/las estudiantes con altas capacidades.

Una de las primeras aproximaciones que podemos realizar en el estudio, es que la relación que tiene el estudiantado con sus compañeros/as en el contexto escolar reviste de una importancia mayor que la que mantienen con el profesorado:

"¿TÚ CREES QUE INFLUYE MÁS LA RELACIÓN QUE TIENES CON TUS COMPAÑEROS QUE LA QUE TIENES CON TUS PROFESORES, EN AYUDARTE A ESTAR CONFORME CON TU VIDA?
Sí. Porque son personas de mi misma edad, porque con personas mayores no sé de repente son diferentes maneras de pensar...".

En relación a lo enunciado, se destaca que la profundidad emocional que las interacciones con los pares cobran es central. Siendo parte de la experiencia escolar

recurrentemente mencionada en términos positivos (en el estudiantado sin dificultades), se refieren a la relación con pares. Se acude al colegio “por las amistades”. En este contexto, relevante es el menor grado de interés que pueden cobrar incluso los aprendizajes para el estudiantado con alta capacidad. El conocimiento, aprendizaje, curiosidad por aprender quedan relegados en ciertos casos a un plano secundario, todo lo cual no se condice justamente con características que suelen estar presentes en ellos/ellas, quienes suelen caracterizarse por su pasión frente al conocimiento. Posiblemente los aprendizajes resultan poco desafiantes en tales casos para el alumnado:

“¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA O TE GUSTABA DE TU LICEO?
Eh…estar con mis compañeros, más que ir a aprender”.

6.2.2.1.1.2. Relaciones Adversas con Pares

Considerando el grupo de estudiantes con dificultades socio-emocionales, se manifiestan interacciones principalmente desfavorables con pares en el contexto escolar. Siendo parte de ello, se aprecia desajuste entre estudiantado con altas capacidades y el entorno social (pares), relevándose con ello el concepto de disincronía externa “niño-escuela” delimitado por Terrasier (1979):

“YA PERFECTO ¿Y ERES ACEPTADO POR EJEMPLO EN TU CURSO?
Por algunas personas no, el que me molesta mucho todavía no me acepta.
¿Y TE GUSTARÍA QUE TE ACEPTARA?
Yo igual así le agarré como mala”.

“Aha, porque por ejemplo, ya yo no hago algo y todos me miran así como que: ¡¿tú?¡. Como si yo no me pudiera equivocar. Y no entienden que yo también me puedo equivocar, que también puedo hacer cosas que ellos también pueden, entonces… ¿me entiende?”.

A través de los relatos de los/las estudiantes con dificultades socio-emocionales se manifiestan situaciones en las cuales se perturba el clima de aula, describiéndose dinámicas en las cuales no se presenta el necesario respeto interpersonal que promueva el adecuado aprendizaje de los/las estudiantes. Siendo parte de tales ejemplos, se releva el alto porcentaje de alumnos/as que no presentarían un adecuado comportamiento. Frente a ello, si bien se destaca la presencia de sentimientos adversos tales como la rabia y el enojo, surgen dos situaciones diferentes en términos de las reacciones frente a ello. En primer lugar, surgen defensas yoicas que permiten que en ciertos casos el estudiantado se focalice en las actividades de aprendizaje:

“¿Y CUÁNTOS MÁS O MENOS SON LOS COMPAÑEROS QUE MOLESTAN EN EL CURSO?
Temo que el setenta y cinco por ciento de los alumnos/as.
¿Y CUÁNTOS SON EN EL CURSO, EN TOTAL DE ALUMNOS?
En total son como cuarenta y dos
YA, CUARENTA Y DOS. O SEA HAY COMO TREINTA QUE MOLESTAN.
Si.
(…)
Y EN RELACIÓN A LO QUE ME CONTABAS HACE UN RATITO, CUANDO LOS COMPAÑEROS MOLESTAN ¿QUÉ ACTITUD TOMAS TÚ? ¿QUÉ SUCEDE?
Los ignoro y sigo haciendo mi trabajo.
YA. ¿Y QUÉ SENTIMIENTO SE GENERAN?
Enojo, rabia, pero lo soporto y sigo viendo el trabajo no más”.

Por otra parte, hay otros relatos en los que efectivamente se alude al impacto que ello genera, interfiriendo en el adecuado grado de motivación escolar:

“Si… por ejemplo cuando están muy desordenados… como que no me dan ganas de hacer nada… porque molestan mucho… todo eso”.

Se aprecia en uno de los casos de estudiantado que presenta dificultades socio-emocionales, cómo frente a labores académicas a realizar de manera grupal con pares, tales situaciones decrecen, siendo sin embargo una situación más bien aislada y mediatizada desde los pares en pro de la obtención de un buen resultado académico:

“Bien, porque cuando estamos, digamos, haciendo un trabajo, los que generalmente se portan mal y son pesados, cooperan bien. Después de ahí son los que molestan y todo eso; pero a la hora de hacer un trabajo cooperan y, digamos, que es la única forma en que sean buenos compañeros”.

La ausencia de valorización desde pares y específicamente la falta de reconocimiento frente al apoyo escolar entregado también es una arista mencionada por la juventud que presenta dificultades socio-emocionales, surgiendo crítica en cuanto a ello:

“EHH… COMO PRIMERA PREGUNTA ME GUSTARÍA SABER ¿SI TU TE HAS SENTIDO VALORADO POR TUS COMPAÑEROS?
Ehh… no.
YA… ¿Y PUEDES DAR ALGÚN EJEMPLO DE ESO DESDE TU EXPERIENCIA?
Ehh… por ejemplo cuando ayudo en algún trabajo ni siquiera me lo agradecen”.

Surgen también relatos en los cuales se describen situaciones de agresión directa y/o exclusión social que experimentarían desde pares, expresándose ejemplos que apuntan a la vivencia de malos tratos físicos y verbales:

“CUANDO TU DICES TAMBIÉN HACE UN RATITO: ME PEGABA, ¿EN QUÉ CONSISTÍA ESO? ¿DE QUE MANERA ELLA TE PEGABA?
Puntapiés, zancadillas, me pegaba en la cabeza, me pegaba cachetadas, me pellizcaba”.

Frente a tales situaciones adversas vivenciadas en el contexto escolar, se aprecia cómo en ocasiones los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales presentan evidente agotamiento, bajando el umbral de tolerancia frente a la hostilidad y/o constate agresión de pares que reportan recibir. En ciertos casos, recurren a expresiones de violencia y directa agresión, como mecanismos regulatorios del comportamiento de quienes se posicionan como sus agresores:

“¿Y TÚ, CUANDO OCURRE ESO QUE HACES? ¿PARTICIPAS?
Bueno un niño me hace bullying oral, me molesta a cada rato después me dice te voy a pegar.
¿TE AMENAZA?
Ya después dejó de amenazarme, cuando a la sexta vez que lo dejé tirado en una mesa porque me sacaba de quicio el niño”.

“Y…por eso cuando me molestan por ejemplo, tiendo mucho a golpear a la gente”.

En ciertos ejemplos (y frente a malas relaciones con pares en el contexto escolar) el estudiantado que presenta dificultades socio-emocionales puede llegar a desvalorizar a sus compañeros/as, atribuyéndoles características adversas. En este sentido, se aprecia cómo frente a las interacciones inadecuadas con éstos, puede emerger tal representación matizada por lo negativo:

“Mmm... La verdad es que no mucho, porque mis compañeros no son (.) digamos gente buena, y no respetan a nadie. Pero voy a lo que voy, a estudiar y tener una carrera”.

"Si… es que en mi curso no considero… que hay muy pocas, contadas con los 5 dedos de las manos que son individuos, el resto son un masa".

6.2.2.1.1.3. Desvalorización frente a la Condición de Talentoso/a

También, como parte de los relatos del estudiantado que presenta dificultades socio-emocionales, surgen ejemplos en los cuales se manifiesta el haber vivenciado desvalorización de parte de compañeros/as. Surge la atribución de parte de los/las estudiantes de cómo ello se relaciona a la condición de alumno/a con alta capacidad:

"Por ejemplo en el ámbito de la materia, con los profesores no hay una buena relación entre profesores-alumnos/as y más bien con mis compañeras porque me tratan así como que soy rara, que soy diferente, y me hacen sentir como una cosa rara".

"Yo considero que siempre me han visto como la nerd, como la que…sabelotodo, cosas así".

La alta capacidad y el buen rendimiento (usualmente presente) se constituyen en tales casos en elementos interfirientes, siendo connotados desde el rechazo del entorno y/o la amenaza de reconocerse que hay un otro/a que supera la "norma" habitual esperada:

"Es que… por ejemplo yo… en algunos ámbitos era bastante competente y ellas se enojaban conmigo por eso. Habían unas pruebas en que a veces yo era el único 7 y el resto se sacaban 3,4, ¿me entiende? algunos no pasaban del 4,9. Entonces la tía decía que como una había alcanzado la meta no podía bajar los puntos, entonces ellas quizás se molestaban porque quizás si les bajaban los puntos podían subir su nota".

La exclusión social frente a actividades a realizar también es mencionada por estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales. Frente a tales experiencias, surge impacto desfavorable, señalándose efectos adversos en el autoconcepto y valoración personal, adscribiendo en ciertos casos a una estigmatización adversa:

"Ehh… Es que… Mire, por ejemplo, ya, dan por ejemplo una disertación y se burlan… Por ejemplo, a veces cuando me toca cantar se burlan, me… insultan. Entonces eso también… porque… yo soy como la más nerd… ¿Me entiende? Entonces… es por eso".

"Si, porque… a nadie le gusta que…sentirse discriminado, entonces como que le va bajando el autoestima".

También surge la vivencia de aislamiento social, lo cual puede contribuir a la emergencia del sentimiento de soledad, sobre todo atendiendo a la importancia que cobran los pares en la etapa de la adolescencia, como a referentes teóricos en los que se delimita que "la soledad es una experiencia desagradable que se produce cuando la red social de una persona es deficiente de forma significativa en calidad o cantidad, y ello es asociado con sentimientos negativos" (Borges; Prieto; Ricchietti; Hernández y Rodriguez-Naveiras (2008, p.924):

"Aha… Como le decía, cuando se enojan conmigo como que me tienden a aislar mucho".

Se aprecia impacto adverso tanto en términos afectivos, como en cuanto a los aprendizajes. Lo anterior tiene relación a referentes teóricos en los cuales se reporta cómo las experiencias de malos tratos entre pares no suelen ser en lo absoluto inocuas, siendo elementos que también afectan el adecuado clima de aula que favorezca los aprendizajes:

"Me insultaban, me trataban como un bicho raro, no me dejaban participar en sus actividades… Y yo eso lo sentía bastante mal y creo que eso también a principio de año influyó bastante en

mi aprendizaje".

"Si, bastante porque… no sé, a veces hay profesores que, por ejemplo, yo creo que no tienen la voz así como… no sé, para hacerlo callar y están todo el rato molestando, entonces, desconcentra demasiado y desmotiva también porque uno quiere avanzar y no se puede".

"Si… por ejemplo cuando están muy desordenados… como que no me dan ganas de hacer nada… porque molestan mucho… todo eso".

Así mismo, frente a ciertas experiencias desfavorables que vivencian en el aula o en otras áreas del contexto escolar junto a pares, los/las estudiantes con dificultades socio-emocionales describen reacciones activas de aquellos compañeros/as con los cuales se llevan bien, como también reacciones pasivas y de silencio de parte de otros/as alumnos/as. Así, se reportan aspectos característicos de las dinámicas de violencia escolar, haciéndose alusión a aspectos de la microcultura de pares, en donde en muchas ocasiones quienes son testigos directos de la agresión hacia un compañero/a, no necesariamente intervienen:

"¿Y QUÉ SUCEDÍA CON LOS COMPAÑEROS? ¿QUÉ HACÍAN LOS COMPAÑEROS?
Les decían que por qué lo había hecho…¿me entiende?. Pero no pasaba más allá. Y obviamente mis amigas, porque si me pegaba en frente de mis compañeras con las que yo no me llevaba bien, no decían nada".

La posibilidad de vengarse de quienes son hostiles emerge como alternativa en el pensar de los/las estudiantes, sin embargo crucial resulta la intervención de un adulto, en este caso el docente para prevenir que tal deseo se concretice:

"Si, la verdad que sí, porque un día se pasaron de la raya insultando a mi familia y tenía muchas ganas de vengarme sobre eso. En vez de eso le dije a mi profesor y él los sancionó en la manera que se debía".

Por su parte, el estudiantado sin dificultades socio-emocionales reporta situaciones diferentes en términos de la interacción con sus pares en el contexto escolar. Si bien se señalan posibles problemas entre pares, se releva menor impacto de ello, describiéndose también situaciones de convivencia escolar más óptimas, decreciendo las vivencias desfavorables en cuanto a tales interacciones sociales:

"¿QUÉ ES LO QUE MAS TE GUSTA DE IR AL COLEGIO?
Que a veces, estar con mis compañeros".

"O sea, que de repente hacen bromas pesadas, esconden la mochila, de repente, se van y la dejan ahí cosas así, que me molestan, un poco, pero igual podría ser que a algunos les moleste más que a otros, podría ser que a algunas personas les guste más, eso va con su personalidad".

La cohesión, unión en el grupo-curso emerge como un aspecto central para el establecimiento de relaciones positivas que se pueden generar entre compañeros/as. Como también, la organización y el poseer metas colectivas emergen como elementos destacados:

"Somos súper unidos, nosotros, para el día del profesor, nadie hizo nada en su curso, pero nosotros por ser unidos, por ser organizados, pudimos hacerle algo a nuestra profesora".

El conocimiento interpersonal entre los/las estudiantes es sindicado como un elemento clave en el logro de relaciones favorables con compañeros/as. En este sentido, se presentan relatos en los cuales se destaca cómo efectivamente el avanzar en cuanto al conocimiento interpersonal y la colaboración mutua frente a posibles problemas que surjan posibilitan relaciones saludables:

“BIEN, ME PARECE. ¿POR QUÉ CREES TU QUE HAS…, POR QUÉ AHORA LA RELACIÓN ESTA MEJOR? ¿QUÉ CREES TÚ QUE HA PASADO QUE HA HECHO QUE LA RELACIÓN…?
Que nos hemos aprendido a conocer, porque antes cada uno estaba llevado de sus ideas, si uno hablaba, el otro no le prestaba atención, ahora hemos aprendido como a conocernos más, a comunicarnos”.

“¿Y CÓMO ES QUE HAN APRENDIDO A COMUNICARSE MEJOR?
Con los problemas y con las cosas que…, a veces hay problemas que tiene uno y los otros están tratando de ayudarlos, o sea, al conocernos mejor también vamos sabiendo los problemas del otro, o porqué el otro es así”.

Siendo parte de los elementos positivos en la interacción con pares en el contexto educativo, se expresan situaciones en las cuales la rivalidad no es un componente destacado:

“Es que en mi curso no hay como mucha rivalidad, es un curso de excelencia, donde uno podría pensar que se pelean por las notas y cosas así, pero no, no pasa, o a lo mejor no pasa tanto. Era bueno, teníamos una relación buena”.

También, se destaca como elemento optimizador de las relaciones positivas el tener una buena actitud frente a los compañeros/as. Se ejemplifica que si la actitud es positiva, la persona con la cual uno se relaciona probablemente también manifestará una actitud favorable. Emerge así el valor de relaciones sociales basadas en buenos tratos y en adecuada reciprocidad:

“Es que, es cuando uno dice dar, para que a uno le den, claro, si uno entrega buena onda y nunca anda peleando, también van a ser así como con uno porque si yo no, no me meto con nadie, tampoco ellos conmigo. Igual en el curso yo trato de, yo soy igual así como súper alegre y cosas así. O sea se ríen harto conmigo, yo creo que por eso”.

Se destaca como al momento de expresar sus relatos en torno a la relación con pares en el contexto escolar, los estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales se refieren en ciertos casos a sus compañeros/as con la palabra “amigos”, aludiendo así a un grado de cercanía y complicidad:

“De amigo así súper buena, pero a veces o sea se enojan un poco conmigo por lo mismo porque… es como que soy ya, de qué aniversario tengo que estar preocupada, pero es súper bueno, es súper buena la relación que tengo con ellos, siempre estoy preocupada por los demás del curso en general”.

El estudiantado sin dificultades socio-emocionales expresa relatos en donde se alude a la sensación de ser y sentirse reconocidos favorablemente por sus pares. Importante es el enlace de ello con el autoconcepto y autoestima del estudiantado, quienes a través de la representación favorable que poseen sus pares de ellos/ellas, tienen efectivamente la posibilidad de nutrir favorablemente su propia valoración personal:

“Yo creo que diciendo... que mis compañeros me quieren ah, no sé... igual es rico”.

“Sí, mucho, ya había dicho antes, si por lo, lo, lo que dije de que siento que la opinión de uno vale y no solamente yo, sino somos un curso... o sea otros cursos no son así, pero de que cada uno más escuchamos o sea hay otros cursos que son más desordenados y que... que no pescan a nadie”.

A través de los relatos emerge el sentimiento de pertenencia y de estar frente a “iguales”, apreciándose a través de la cohesión social, el logro de sincronía con los pares en el grupo-curso. También se destacan aspectos tales como el apoyo que

reciben al manifestar liderazgo, siendo ésta una característica que suele presentar el alumnado con altas capacidades:

“Que soy una más igual que ellos, me escuchan y apoyan mis decisiones, yo digo, igual es rico porque, no soy la presidenta, o sea, cualquier niño podría pararse aquí adelante y organizar algo para el curso, pero me están apoyando en lo que estoy diciendo”.

Como parte de los aspectos favorables que posibilita el tener adecuadas relaciones con pares en el contexto escolar, se manifiesta cómo justamente el estar bien con compañeros/as y en definitiva, el sentir que en dichos contextos se logran amistades, resguarda de la vivencia de aislamiento y el sentimiento de soledad:

“O sea, sí, si porque, igual a mi no me gusta estar sola, entonces, ellos siempre logran que yo me sienta como persona”.

“¿Y ESTO ES HABITUAL? LO DE SENTIRSE NO AISLADO?
Sí.
¿Y POR QUÉ CREES TÚ QUE ES ASÍ?
Mm… porque hay buena convivencia entre nosotros, así que no, no hay, por decir motivos para que suceda”.

6.2.2.1.2. Relación con Figuras Docentes

Este aspecto se refiere a los procesos comunicacionales e interacciónales generados en la cotidianeidad del aula entre el estudiantado y sus docentes. Es posible distinguir a partir del análisis, algunas categorías que permiten comprender de mejor manera las aristas de las relaciones establecidas entre alumnos/as y docentes. En este escenario, los procesos de enseñanza y aprendizaje cobran relevancia.

6.2.2.1.2.1. Interacción y Vinculación Emocional

La figura de los/las docentes es visualizada por el estudiantado con altas capacidades como central en su rol generador de ambientes de enseñanza y aprendizaje motivadores, así como también en su rol de agentes promotores de un positivo autoconcepto y clima de aula.

Este último aspecto cobra especial relevancia para el estudiantado que presenta dificultades socio-emocionales, ya que se esperaría contar con docentes que reconocieran los logros y confiaran en las capacidades de los/las estudiantes, se entiende que este “reconocimiento” se condiciona a la reciprocidad de la relación, es decir dar y recibir:

“Y PENSANDO AHORA EN LA RELACIÓN QUE TU TIENES CON LOS PROFESORES EN EL COLEGIO ¿CÓMO TÚ LA DESCRIBIRÍAS?
Buena, porque como dice que uno cuando hace algo bueno se le devuelve, yo de repente le hago favores al profesor, me llevo bien con ellos. Comparten mucho con los alumnos/as fuera del horario de clases también, comparten con los alumnos/as que son buenos. Y eso porque (.) adentro del Liceo como que son (.) bueno, afuera y adentro del Liceo son buena gente”.

En el grupo de estudiantado sin dificultades socio-emocionales se señala como relevante la participación, el respeto, la cercanía alumno/a-profesor/a, en términos afectivos y emocionales. Este último aspecto implica comprender las necesidades e intereses del estudiantado, además de cumplir un rol orientador en el desarrollo personal. De esta manera, se contribuye a visualizar en la relación con los/las docentes una fuente de ricas interrelaciones sociales, favorecedoras de una adecuada salud emocional:

"…además le agradezco a mi curso que de que, nos haya tocado una profesora tan cercana porque la profesora jefe es una de las personas más cercana y como que entiende a los alumnos/as, una puede contar con ella".

"El desarrollo de uno, como integridad en la sociedad, por decir, con ciertos profesores puedo tener una convivencia en la cual ellos te plantean una idea y uno se queda con esa idea para que te de un juicio de cómo vivir la vida".

Sin embargo, el grupo con dificultades, vivencia relaciones más problemáticas con el profesorado que el alumnado que no las presenta. Estas dificultades se atribuyen a situaciones gatilladas por interacciones hostiles de parte del/la estudiante que no son "perdonadas por el docente" al no poder desprenderse de la situación vivida o a situaciones en las cuáles el foco de atención está en únicamente en disciplinar y reconocer los aspectos en falta. Se critica el que los docentes no manifiesten reconocimiento explícito de los atributos y buen accionar de su alumnado, aspecto que no favorece un adecuado clima de aula. Los docentes no deberían basar sus prácticas en representaciones adversas, sino en representaciones en las cuales lo positivo logra ser también reconocido y valorado:

"Es que es de las profesoras que si tú le hacís algo malo así, como que después no te pescan, así y te... lo único que quieren es joderte (…) La tía del dibujo (.) ya, como que no me cree nada, me da como (.) no sé, como que voy a puro a lesiar, porque no entiendo na".

"…pero en varios ámbitos no me gusta el colegio. Por ejemplo en el ámbito de la materia, con los profesores no hay una buena relación entre profesores alumnos/as (…) Aha, que por ejemplo, los profesores rescatan solo lo negativo. Por ejemplo, mi profesora jefe rescata solo lo negativo del curso, que… algunos se van a quedar repitiendo, pero nunca rescata algunos aspectos positivos que son más generalizados ¿me entiende? Si bien hay aspectos bien puntuales sobre la disciplina, por ejemplos las profesoras más rescatan lo negativo y no entienden que también hay aspectos positivos, que quizás son más puntuales, pero existen".

Un aspecto que dificulta la relación entre docentes y alumnado es la falta de sintonía y empatía con la etapa vital que vive la juventud. Ello se enlaza con el concepto de laguna generacional que emerge en la adolescencia, lo que genera incomprensión frente a los importantes cambios y fluctuaciones asociados a la etapa:

"(.) Además que siento que los profesores no nos comprenden mucho, no entienden que estamos pasando una etapa más bien caótica y no entienden eso, piensan que todas tenemos que ser como ellas, pasivas… ¿me entiende?".

"Emm, yo creo que se centran mucho en su vida escolar, porque siempre dicen que en sus tiempos no pasaba esto, entonces… piensan como si ellas nunca hubiesen sido niñas ¿me entiende? Ellas no entienden que también pasaron por esa etapa, que quizás eran igual o peor… Entonces no entienden que también a nosotras nos gustaría ser más comprendidas por ellas".

6.2.2.1.2.2. Desafío, Estrategias y Consecuencias Socio-emocionales

En el plano de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la relación docente-estudiantado, es importante señalar que en ambos grupos (con y sin dificultades socio-emocionales), los aspectos relevados a partir de los análisis dicen relación con experiencias de: bajo desafío, escasa diversidad didáctica y tendencia a valorar más al ambiente de enriquecimiento de los programas de talento académico a los cuáles asisten, que su ambiente escolar, lo que se vincula al tipo de atención educativa recibida:

"Pero… y considero que hay profesores malos, sencillamente malos. Por ejemplo, tengo una profesora de lenguaje que en realidad es profesora de inglés, especialista en inglés. Pero… la

directora, como faltó una profesora y no quería contratar más, la puso como profesora de lenguaje".

"… no sé, ahora último había una profesora que se le había muerto el papá y, entonces, seguía yendo a clases y era como que lo único que quería ella es terminar la clase, y estaba muy así sin sentimiento, entonces nunca va a tener motivación po (ha)".

"No sé, es que no deja hablar a nadie cuando enseña, o sea, cuando está así, eh, un niño se portaba mal así, eh, muy desordenado, pero tampoco no deja ni hablar, el niño le quiere preguntar algo, pero no lo deja hablar".

Desde una óptica general, las situaciones mencionadas apuntan a tres aspectos centrales del trabajo docente en aula con alumnado con altas capacidades. El primero de ellos, dice relación con el *desafío* de las actividades a realizar. Si bien no es un aspecto de análisis emocional, reviste importancia ya que los estudiantes que no son desafiados, pierden interés en la clase (por ejemplo, no levantan más la mano) y se distraen, no porque no sepan ni puedan, sino debido a una falta de motivación adecuada a sus intereses cognitivos:

"Ehh… Estoy motivada cuando siento cierto grado de dificultad.
YA…
Porque así como tareas aburridas no… no me interesan y me aburren".

En segundo lugar, lo relacionado a las prácticas docentes. La mala gestión evaluativa o pedagógica pesa en este tipo de alumnado. Su alta criticidad les hace no pasar por alto los tiempos muertos, largos repasos o incoherencias evaluativas:

"Ehh… Si los profesores yo creo que enseñan mal, me siento desmotivada porque… yo considero que la información que nos están dando está errónea, entonces… no me siento muy motivada, por ejemplo, para poner atención en las actividades".

Por último, el sentirse pasado a llevar cuando se saben con mayores herramientas cognitivas que el resto. Las "luchas" en aula al saber que no podrán lidiar con un saber manejado por docentes que no reconocen en ellos/ellas las habilidades para gestionar el conocimiento desde un nivel más crítico, les hace claramente generar una disincronía niño-escuela:

"Porque yo creo que toda persona queda con impotencia cuando sabe que tiene la razón, y en realidad es así, pero es como... nada. Igual con la profesora de Historia tuve muchos problemas. Una vez me llegó a decir estúpida, y yo... le dije que no me podía decir así, ahí sí que le hice escándalo y claro ahí me dijo... busca la palabra en el diccionario y vas a ver qué significa, me dijo estúpida significa los niños que no aprenden cuando les enseñan por primera vez".

6.2.2.1.2.3. Conflictos en el Aula y Estrategias de Resolución

El aula no está exenta de dificultades, en este sentido, el abordaje que el profesorado realiza de los conflictos que emergen entre pares es significado por el estudiantado como un aspecto de su experticia docente. Un aula con un buen manejo disciplinario permite trabajar de mejor manera y lograr mayores niveles de concentración y motivación en las actividades de aprendizaje, favoreciendo además la confianza en las interacciones entre compañeros/as:

"Mal, los profesores como que los dejan y ellos como que van a buscar a la inspectora y ahí recién se termina la pelea, a lo mejor ya terminó la pelea y recién llegan.
¿LOS PROFESORES NO INTERVIENEN?

No".

"Es que ella reta, no plantea una solución, por ejemplo, ya… nos reta pero nos deja a nuestra suerte. Por ejemplo hay dos compañeras que se llevan mal y en vez de resolver las disputas dice: "si quieren pelear peleen afuera del colegio". Eso nos dice, y con el tema de los robos no hace nada, se preocupa mayormente de la estética de la sala que de los problemas en sí".

Preparar las condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje es central. Es una responsabilidad que el profesorado debiese asumir a favor del aprendizaje de todos/as los/las estudiantes.

6.2.2.1.2.4. Caracterización de Actitudes Docentes

A partir de los relatos del estudiantado con altas capacidades en su relación con los/las docentes es posible delinear tres posturas:

1. Los/las docentes que interactúan desde el conflicto abierto o el desprecio y malos tratos con el estudiantado:

"A ENTONCES ¿TODAVÍA LAS RELACIONES ESTÁN MEDIAS TENSAS?
Sí, me pasa por ejemplo, preguntó quién trajo un libro y yo dije yo y mi compañera también levanto la mano y dijo: a solamente una, me ignoró totalmente".

"YA… Y ¿HAN HABIDO SITUACIONES ASI?
Si.
¿PROBLEMÁTICAS?
Aha…
YA…
Principalmente cuando nosotras, las de BETA, sabemos que los profesores están mal en algo, les corregimos, nos retan… ¿Me entiende?".

Situaciones como las anteriores, grafican de una manera clara a docentes con actitudes hostiles frente al estudiantado que asiste a un programa de talentos, esto implica no aceptar la dotación, como así también un total desconocimiento de cómo atender y potenciar las necesidades socio-emocionales del estudiantado. Lo anterior genera tensión, alejamiento emocional y desmotivación.

2. Los/las docentes que invisibilizan las altas capacidades de los/las estudiantes. Es decir, los reconocen pero no les brindan atención especializada a sus necesidades educativas, desde el ámbito didáctico-metodológico en el aula:

"Me daba, bueno depende del profesor, había profesores que levantaba y me decían ya y...todo bien pero cuando me pasó una o dos veces con el mismo profesor, y fue como ya no voy a seguir levantando la mano. O sea, podía seguir haciendo los trabajos y todo pero no iba seguir levantando la mano, uno tiene ganas de expresarse, y también de repente es bueno el poder expresarse y que los otros escuchen y puedan aprender de uno, o sea, hay veces en que los profesores no lo pueden enseñar todo y uno puede terminar de complementar eso, aún siendo alumno/a, así uno le puede entregar ayuda a los compañeros, no sé, que haya un mayor aprendizaje, algo más completo, algo más grande".

"¿Y EN TI COMO LO SIENTES TÚ? FRENTE A SITUACIONES QUE TE GENERAN COMO UN DESAFÍO ¿QUÉ SIENTES TU EN ESE MOMENTO?
Ehh… Emoción porque… al fin voy a aprender algo porque los profesores como tienen que enseñarle a las que se quedan más atrás, se dan vueltas y vueltas y vueltas en el mismo tema y eso igual aburre".

"Sí, es que allá en el colegio es súper monótono, todas las ideas y hay una sola verdad".

3. Una tercera actitud dice relación con la valoración docente a los/las estudiantes con talento, pero sin un claro tratamiento metodológico:

"Tengo una profesora que dice que yo soy su profesora (ha), o sea haga cualquier ejercicio, esté bien o este mal, me lo pregunta a mí, todo el tiempo es así, y por ejemplo si hay una materia que a ella le cueste explicarla me pide a mí que la ayude".

"PERO ¿SOLAMENTE CON EL PROFESOR DE RELIGIÓN TE SIENTES VALORADO?
Sí.
YA ¿TE SIENTES TOMADO EN CUENTA?
Ese es otro tema, tomado en cuenta es que te… no lo sabría explicar, pero que te tomen en cuenta son varios profesores.
YA, PERO ¿SIENTES QUE EL PROFESOR DE RELIGIÓN TE VALORA?
Sí.
¿Y LOS OTROS NO?
Más o menos.
YA, ¿ÉL TE LO HACE NOTORIO?
Sí".

De las tres caracterizaciones actitudinales, es posible concluir que no existe un modelo y tratamiento pedagógico claro para con el alumnado talentoso, sino que depende más bien de las creencias personales y disposición del profesorado. A nivel emocional, resulta preocupante constatar que la motivación académica en la juventud con altas capacidades es un factor relevante, que se relaciona en gran medida con los docentes de aula y sus maneras de enseñar, aspecto que se desarrollará en el apartado siguiente.

6.2.2.1.3. Motivación Escolar

Importante énfasis se atribuye a la motivación en los/las estudiantes con altas capacidades. Es así como el rol de la motivación en la consecución de las metas personales y en un desempeño sobresaliente en la juventud con altas capacidades ha sido reconocido en diversos modelos teóricos (Philips y Lindsay, 2006). Así mismo, se precisa que el término compromiso con la tarea, que suele atribuirse como característica de la población con altas capacidades, es visto por algunos como intercambiable con el de Motivación (Clinkenbeard, 1994; Lens y Rand, 2000; Street, 2001).
A través de las entrevistas efectuadas con estudiantado con altas capacidades, se aprecian elementos emergentes que dan cuenta de temáticas transversales en torno a la motivación escolar. Tales temáticas se encuentran tanto en los/las adolescentes sin dificultades socio-emocionales, como en aquellos con dificultades. No obstante ello, surgen ciertos elementos de especificidad que permiten establecer diferenciación entre ambos grupos.

6.2.2.1.3.1. Indicadores de Motivación/Desmotivación

Siendo parte de los elementos transversales en ambos grupos se destacan ciertos indicadores que los/las estudiantes señalan que perciben al momento de sentirse realmente motivados frente al contexto escolar. En este sentido, los/las estudiantes señalan que al estar motivados logran sentirse más atentos frente a las actividades y contenidos, aumentando el grado de implicancia y disfrute frente a lo que se encuentran realizando. Concordancia se encuentra en los relatos del estudiantado con elementos de la Teoría de Flow de Csikszentmihályi (1997), siendo el flow un estado de gran implicancia, importante estado de concentración, agrado y vivencia intensa de involucramiento. Es así, como los/las estudiantes reportan sentirse motivados en

distintas situaciones:

“Cuando no dejo de hacer lo que estoy haciendo (ha) porque soy muy distraída”.

“Cuando me entretengo”.

“Sí, y cuando no, es porque, o sea cuando algo me llama la atención es porque estoy todo el tiempo y estoy motivada a hacer algo, pero cuando no, no le doy mucha importancia”.

Muy por el contrario, precisan cómo efectivamente al estar desmotivados suelen sentirse aburridos, desganados, sin el interés ni energía necesaria para implicarse activamente en actividades de aprendizaje:

“Por ejemplo, cuando me da flojera hacer las tareas, escribir, y ahí es cuando estoy desmotivado”.

“¿CUÁNDO TÚ TE DAS CUENTA QUE ESTÁS DESMOTIVADO O MOTIVADO EN LA CLASE?
Cuando estoy aburrido”.

6.2.2.1.3.2. Motivación y Autoconcepto Favorable

La motivación surge como fuente de energía para lograr movilizarse hacia el logro de metas y objetivos claros. Dentro de tales, el estudiantado destaca: el logro de un adecuado rendimiento, el énfasis en la experiencia de formación escolar, como también metas futuras asociadas a avanzar en cuanto al logro de una educación futura de tipo profesional. Respecto a ello, surgen ciertos matices diferentes en el estudiantado, según presentan o no dificultades socio-emocionales.

Los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales, señalan ejemplificaciones en los que se aprecia el anhelo de avanzar confiando en las propias capacidades, emergiendo un autoconcepto académico favorable en sus relatos:

“Yo quiero tener este promedio, yo quiero tener esta meta, este objetivo y lo voy a cumplir, porque más que nada en esta edad y en este tiempo son el colegio lo que más me preocupa”

También, en tales relatos, es posible encontrar la característica de perseverancia en el estudiantado, la cual emerge sobre todo frente a aquellas áreas de interés de los/las alumnos/as. Importante es enfatizar cómo estudios retrospectivos han señalado el rol vital que ejerce la motivación y la perseverancia en los altos niveles de logro y desempeño, esta puede ser visualizada como el vital “factor x”. (Sternberg, 2000):

“Yo creo que me doy cuenta porque uno dice, no puedo hacerlo, a ya no importa pero lo hago, no importa. Pero si digo no puedo hacerlo, no, o sea, no, me cuesta hacerlo, es diferente, me cuesta hacerlo pero igual lo voy a hacer, yo sé que puedo, porque uno tiene las ganas, porque eso es lo que uno debe darse cuenta, si dejarlo o seguir”

Por otra parte, en los relatos de estudiantes con dificultades socio-emocionales no emerge la fuerza del sí mismo del sujeto a través de la explicitación de elementos que den cuenta de un autoconcepto favorable.

6.2.2.1.3.3. La relevancia de los Mensajes Parentales

La motivación no es un rol exclusivo del contexto escolar. Surgen figuras, que son centrales en cuanto a poder efectivamente favorecer la motivación del estudiantado.

Importantes son para los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales los

mensajes de apoyo del entorno familiar y en especial de ambas figuras parentales. En este sentido, se aprecian mensajes parentales asociados a la relevancia de perseverar, de abordar con ímpetu los desafíos:

“Porque si es que no tuviera ese apoyo de mis papás a lo mejor no sé, no me preocuparía por estudiar por hacer nada.
TENDRIAS LA CABEZA EN OTRO LADO.
Pero eso es lo que me están diciendo, “tení que estudiar, tení que hacer esto” (ha)”.

También se releva en los ejemplos, cómo los padres u otras figuras significativas del contexto familiar presentan altas expectativas en cuanto al desempeño y logros de sus hijos/as con altas capacidades, expresándose también el anhelo de que logren avanzar más que ellos/ellas. Tales mensajes, favorecerían la motivación, impulsando al estudiante a avanzar:

“Para estudiar y aprender, o sea, es que mi mamá siempre me dijo que tenía que estudiar, porque ella quería que yo estudiara, porque quería que yo fuera mejor que ella. Yo creo que eso igual me da motivos para seguir estudiando. Porque por ejemplo, ella, llegó hasta cuarto, entonces ella tampoco tuvo la oportunidad de estudiar, entonces ella siempre dice que tengo que estudiar, que tengo que esforzarme, no por ellos, sino por mí”.
“SIENTES QUE, HABLAMOS QUE SON TU ABUELA Y TUS PAPÁS, ¿CIERTO? ¿SIENTES QUE LA RELACIÓN CON ELLOS HA INFLUIDO EN LA MOTIVACIÓN QUE TIENES POR ESTUDIAR Y APRENDER?
Sí, porque ellos me han motivado a aprender para ser un gran profesional.
Y CUÉNTAME ¿CÓMO HA SIDO ESO QUE TE HAN MOTIVADO?
Que me dicen estudia, estudia. Sácate buenas notas para que seas un profesional”.

Relevancia cobra el poder gratificar a otros, disfrutando internamente de la sensación que ello genera. En este sentido, se aprecia cómo los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales intentan cumplir expectativas tanto internas como externas, logrando responder a la representación favorable (a nivel escolar y de alto rendimiento) que sus figuras significativas les atribuyen, se manifiesta satisfacción ante el logro y buenos resultados académicos. Esto genera una sensación de bienestar personal, sobre todo si se relaciona con brindar satisfacciones a los padres o a aquellos más significativos:

“O sea, el falleció en septiembre, en septiembre del año pasado, yo la motivación era... que me pasarán mis notas y llevárselas a él, era pucha... era... la personas más feliz cuando llevaba al tata nuestras notas. y se las mostraba y me decía, no sé, si me sacaba un 6,9, ya, para la próxima te vas a sacar un 7,0 y cosas así y el decir, ya voy a ir y voy a enorgullecer a mi abuelito, o cuando uno lo hacían ver las notas que estaba logrando, o sea, si nadie me pesca, yo creo que ahí me motivaba pero, mi abuelito por ejemplo y mi abuelita ahora también, mi mamá hablan y dicen no, que ellas siempre se saca buenas notas, siempre saca lugares en el colegio, también siempre mi abuelita dice, que estoy un programa BETA, y que es para alumnos/as talentosos, y cosas así y uno siente bien y para no dejar de tener esa sensación rica que uno siente cada vez que uno habla así de uno, hay que seguir haciéndolo, es la motivación, ahí está la motivación”.

“Pero yo sé que si sacara mala notas y llevara buenas notas ahí me darían quizás, pero como siempre he estado así, no es por plata sino, es por esa sensación rica de decir que rico que estoy enorgulleciendo a mis papás”.

En los relatos de estudiantado con dificultades socio-emocionales no se destaca el apoyo de ambas figuras parentales en torno a la expresión de mensajes de perseverancia u altas expectativas, expresándose sólo un caso en el cual es sindicada la madre como aquella figura que nutre con sus mensajes la motivación escolar del estudiante:

"YA, ¿SIENTES QUE LA RELACIÓN QUE TIENES CON ESA PERSONA, ES DECIR, CON TU MAMÁ, HA INFLUÍDO EN LA MOTIVACIÓN QUE TIENES POR ESTUDIAR Y APRENDER? Eh… sí, porque ella me dice que si no estudio no voy a tener futuro y yo quiero tener un futuro, así que me pongo a estudiar y he mejorado en el liceo".

6.2.2.1.3.4. Estimulación cognitiva deficiente

El desafío apropiado, tanto dentro como fuera del aula, es necesario para encauzar y mantener la motivación así como para evitar el aburrimiento, uno de sus principales enemigos. La posibilidad de sentirse realmente interpelado en una actividad de aprendizaje es destacada tanto por los/las estudiantes con dificultades socio-emocionales, como aquellos/as que no las poseen, apreciándose cómo justamente se valorizan enormemente aquellas propuestas que invitan al estudiantado a desplegar sus destrezas, a implicarse activamente:

"Por ejemplo, hay concursos de cuentos, concursos de matemáticas, que esos me gustan porque esos son en los que yo pienso ¿me entiende? No es que alguien… te pasen, ya, tenis que copiar esto, tenis que copiar esto otro, uno lo inventa".

El desafío cognitivo no se refiere solamente a contar con clases que permiten al/la estudiante ir más allá, sino con encontrar también personas que acompañen en el "proceso de pensamiento", que aporten, amplíen y complementen las ideas, lo que permite profundizar en los aprendizajes. Cuando esto no se da los/las estudiantes vivencian un sentimiento de soledad, ya que no hay nadie que acompañe los intereses académicos, tanto en relación a compañeros como a profesores.
Otro aspecto que no genera desafío se refiere al tipo de respuestas que entrega el profesorado a los/las jóvenes frente a las interrogantes que puedan surgir, ya que estas respuestas son circunscritas y limitadas a aquello que se pregunta, por lo que no permiten ir más allá, lo cual para un/a estudiante con altas capacidades es un "estancamiento" del potencial. Siendo parte de las respuestas, central resulta para los estudiantes con altas capacidades el poder hacer preguntas, encontrando un profesorado que genere espacios para ello:

"Sí... mm... tres, dos, pero los otros no era que molestaban, sino uno levantaba la mano y uno no podía dar opiniones, claro porque nos gustaba participar harto en clases, pero era como oye yapo dejar participar a los otros niños, pero muchas veces habían alumnos/as que, que yo era la única que tenía la mano levantada en la sala, aún así, no me dejaban".

El poder acceder a una atención diferenciada, como en este caso el Programa de Talentos, favorece la motivación en el contexto escolar por la posibilidad de compartir con otros/as aquello que se ha aprendido, como también frente a la posibilidad de ser reconocidos/as como portadores de un saber adquirido:

"Y es rico poder llegar acá y que enseñen tantas cosas y después llegar al curso y que te pasen una guía y que nadie entiende nada, pero uno dice ¡ah, yo sé esto!… yo creo que es lo más rico que uno puede hacer que, que haya alguna pregunta de algún compañero o algo que no sepan, y uno decir yo sé, es rico cada vez y teniendo más conocimiento".

Frente a la participación en los programas de talento, se faculta también la posibilidad real de establecer comparaciones entre los tipos de educación impartida entre los programas extra-curriculares y los contextos educativos. En este sentido, emergen relatos en los cuales se destaca el logro de sincronía entre los jóvenes y el programa de talento, sintiéndose el/la estudiante en un contexto que responde a sus reales necesidades educativas, todo lo cual promueve su motivación frente al aprendizaje:

"Si, porque siento que en BETA profundizan más en los temas y no se quedan pegados en una

materia, en una materia, porque otros no comprenden, porque todos comprendemos al mismo tiempo. En cambio en el colegio no siento que me pasen suficiente materia".

Emerge en los relatos de los/las estudiantes la crítica hacia el contexto educativo y en especial hacia las prácticas docentes, en cuanto tanto los/las alumnos/as con dificultades socio-emocionales, como aquellos/as que no las presentan, describen un sistema con prácticas monótonas, que no privilegiaría el debate en torno a posturas disímiles, sino como se refiere se favorecería "una verdad normalizadora", privilegiándose también el que todos aprendan por igual y al mismo nivel, sin diferenciación en cuanto a las capacidades que puedan presentar los estudiantes:

"¿Y CON LOS DEMÁS PROFESORES?
No es tanto así como amistad o, porque no, ahí no florece tu talento.
¿CÓMO ASÍ? A VER, EXPLÍCAME ESO, ME PARECE INTERESANTE ¿ME PODRÍAS AYUDAR A COMPRENDERLO?
Sí, es que allá en el colegio es súper monótono, todas las ideas y hay una sola verdad".

"En el colegio de repente materia, pasan pasan, dictan dictan, pero y si no explican. Claro uno tiene una buena manera de captar la información que a uno le dan, pero creo que mientras más se explique, que mientras más se hable el tema, mejor".

Lo anterior, tiene relación con aspectos de la Teoría de Flow, en la que se señala lo relevante que es el que los/las estudiantes se encuentren con actividades en las cuales haya desafíos y dificultades a abordar. Esto les permitiría desarrollar su potencial y disfrutar de los aprendizajes:

"Ehh… Estoy motivada cuando siento cierto grado de dificultad
YA…
Porque así como tarea aburridas no… no me interesan y me aburren".

Claramente la enseñanza centrada en repetición de contenidos, para la juventud con altas capacidades es altamente desmotivante, manifestándose relatos en los cuales subyace la sensación de estar perdiendo un tiempo preciado, el tiempo para realmente avanzar, diversificar el saber, profundizar en contenidos y aprender al propio ritmo:

"No, porque considero que la escuela no son muy… Los últimos meses de escuela no son muy… no considero que sean necesarios…
¿POR QUÉ?
Porque solo repiten la materia.
YA… COMO MÁS DE REPASO MÁS QUE DE NUEVOS CONTENIDOS…
Aha… No, ningún nuevo contenido, la materia que pasamos a principio de año… Entonces, por eso".

"COMPRENDO ¿CÓMO LO CALIFICARÍAS ESA ACTIVIDAD DE REPASO?
Aburrida.
ABURRIDA Y DE UN CIEN POR CIENTO DE LA ENSEÑANZA QUE TE DAN EN TU COLEGIO ¿CUÁNTO ES DE REPASO?
De repaso yo diría que es como un sesenta y cinco por ciento".
"EN UNA ACTIVIDAD DE REPASO, PIENSA EN ALGUNA ASIGNATURA QUE HAS TENIDO ¿QUÉ HA SUCEDIDO EN ESA ASIGNATURA?
Se me van las ganas de hacer la actividad".

"Ah… ya entendí, cuando es una actividad nueva y es nueva la materia, ahí tengo que tomar atención porque me va a servir en un futuro y si no es nueva esa materia no, no es como para tomar mucha atención, porque es como un repaso".

Siendo parte de los elementos que generan desmotivación en el alumnado con altas capacidades se aprecia la falta de adecuadas explicaciones de parte de los docentes, como también se describen formas de evaluación que resultan poco cautivantes:

"O sea, es que el profesor escribe una serie de preguntas en la pizarra y después responderlas, no se da el tiempo de explicar nada, si no que se sienta en el escritorio y los niños se agarran a peleas salen de la sala, desordenan todo y a él no le importa.
NO ENSEÑA, ESPERAN QUE USTEDES APRENDAN…
Sí, o sea cuando tiene que evaluar algo hace maquetas nada más, no me motiva".

6.2.2.1.3.5. El Valor del Conocimiento y del Reconocimiento

El conocimiento en sí mismo, el "saber más", se menciona desde el estudiantado sin dificultades socio-emocionales como un importante favorecedor de la motivación por la "educación", además de surgir la posibilidad de poder validarse a través de ese conocimiento frente a otros/as. Esto constituye por ende, un aspecto de motivación intrínseca y extrínseca:

"Ir al colegio, de de poder tener una educación, es porque como dije denante, es rico poder tener harta información, yo leo harto. A mi me gusta leer, pero no tanto para leer más rápido o algo así, creo que para poder tener más información en mí, más conocimiento, me gusta tener conocimiento, abrirme en el sentido de que alguien pregunte algo y saberlo. Es genial eso, a mi me gusta".

"Por ejemplo en ciencias nos enseñaron que el aire tiene el 72% de nitrógeno veintiuno, diez, dieciséis parece de otros gases y 3% de otros oxígenos. Entonces allá al miércoles siguiente nos, justo nos pasaron eso y mis compañeros no entendían mucho y entonces mi profesor dijo que yo les explicara".

El conocimiento en cuanto tal es claramente valorado por estudiantado con altas capacidades. Así, el "saber más" se reconoce como un aspecto importante de la motivación para participar en los programas de talento académico. En este sentido, a través de los relatos, se aprecia cómo el estudiantado reporta que un elemento favorable de su participación en los programas de enriquecimiento extra-curricular son los aprendizajes y cómo a través de ello se favorece el reconocimiento, de un "saber diferente" que se posee:

"Y es rico poder llegar acá y que enseñen tantas cosas y después llegar al curso y que te pasen una guía y que nadie entiende nada, pero uno dice ¡ah, yo sé esto!… yo creo que es lo más rico que uno puede hacer que, que haya alguna pregunta de algún compañero o algo que no sepan, y uno decir yo sé, es rico cada vez y teniendo más conocimiento".

6.2.2.1.3.6. El importante Rol Docente en la Motivación

Como parte de los elementos encontrados en los relatos, se destaca la importancia del rol del docente para favorecer la motivación del alumnado.
Entre los aspectos que se destacan en los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales, es posible mencionar relaciones más bien favorables con los docentes, emergiendo relatos en los cuales se manifiesta cómo justamente los docentes otorgan reconocimiento al estudiante:

"Y ¿HAS SENTIDO ALGUNA VEZ QUE TUS PROFESORES TE VALORAN?
Sí.
¿SI?, CUÉNTAME COMO SERÍA ESE EJEMPLO.
Estaban hablando mal del curso, de todos los alumnos/as menos yo".

Los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales manifiestan lo central que resulta que el docente sea alguien ameno, flexible, que logre expresar adecuado sentido del humor a sus alumnos/as, siendo capaz de generar una atmósfera agradable, que favorezca el interés y motivación frente al aprendizaje:

"Y ¿QUÉ HACEN LOS PROFES PARA QUE MOTIVEN A ALGUIEN A TRABAJAR EN ESE RAMO?
No sé, eh son buena onda con nosotros, tiran chistes en medio de la clase o saben o simplemente por el hecho de saber explicar la materia a uno lo motiva para poder aprender y sacarse buenas notas".

"Me gustan por el contenido y por los profesores porque igual son buena onda".

Se describe la importancia de que el docente sea una persona capaz de movilizar al estudiantado con el cual se encuentra en la sala de clases, a pesar de que sus alumnos/as no presenten evidente interés por el contenido de ciertas materias particulares. En este sentido, la figura del docente cobra primacía desde los relatos del estudiantado que no presenta dificultades socio-emocionales:

"Eh, va un poco de los dos porque puede haber un ramo que no me guste, pero que por el profesor a uno lo motive a seguir trabajando en ese ramo".

Se destaca la motivación que se perciba en el profesorado. Más allá, se alude a la real y fundamental vocación profesional que deben poseer los docentes, la cual se percibe por el estudiantado a través del ejercicio del profesional. Así, para el estudiantado que no presenta dificultades socio-emocionales, un docente motivado, y que presenta pasión frente a lo que enseña, será claramente capaz de movilizar a su alumnado, invitándolo en definitiva a compartir la experiencia de agrado que el mismo/a vivenciaría. Importante sinergia se describe:

"Sí. Claro, o sea, si yo veo motivación en los profesores, yo creo que los alumnos/as igual se motivan. O los profesores cuando se les nota que les gusta lo que están enseñando. Hay profesores...".

Los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales señalan diferenciar claramente a aquel docente que posee una real motivación, con aquel profesional que no disfruta de su quehacer laboral. Aquel docente carente de motivación personal impactaría desfavorablemente en la motivación del estudiantado con altas capacidades:

"Eh, sí, yo creo que sí, porque siento, no sé, se nota que lo hacen con ánimo, que la clase le gusta y eso influye en los alumnos/as, porque nos damos cuenta.
Y EN ESTE MOMENTO ¿CÓMO LO VES TÚ?
No sé, por ejemplo, le gusta lo que está haciendo, le gusta enseñar, uno igual se da cuenta de eso entonces le dan ganas de ir a la clase. No como que, no sé po, esté pendiente todo el rato de a qué hora vamos a salir po".

"También influye la materia, porque por ejemplo yo tenía mi profe de Física que hacía el ramo súper entretenido pero a mí no me gustaba mucho Física, es que en realidad no cachaba mucho, entonces igual eso influye.
YA, ¿INFLUYE DE QUÉ FORMA?
En de que si tenía ganas de ir a clases".

"O sea, hay algunos no más que lo hacen y otros es como que traen… no sé, ahora último había una profesora que se le había muerto el papá y, entonces, seguía yendo a clases y era como que lo único que quería ella es terminar la clase, y estaba muy así sin sentimiento, entonces nunca va a tener motivación po (ha)".

“Si a mí me gustó algo, no sé, me gustó un libro, lo leo, lo leo, lo leo, entonces a mí me gusta el lenguaje, lo explico, lo explico, lo explico. Pero el profesor, de nuevo dando el ejemplo de Matemáticas, que no quiere explicar yo que ahí no hay vocación”.

A diferencia del importante rol atribuido a los docentes, en cuanto posibles promotores de la motivación de sus alumnos/as, se presenta un caso en el cual se señala que el rol del docente no sería importante para resguardar y promover la propia motivación escolar, siendo lo realmente relevante la materia revisada:

“O LO QUE HACEN TUS PROFESORES, ¿INFLUYE EN ESAS GANAS QUE TÚ TIENES POR SEGUIR APRENDIENDO?
Ah, no. No me influye en nada. La materia igual, no importa el profesor.
NO IMPORTA EL PROFESOR ¿TE IMPORTA MÁS LA MATERIA?
Sí.”

Los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales también suelen atribuir un importante rol a los docentes en cuanto favorecer o no la motivación escolar. Se destaca en uno de los casos la descripción de relaciones adecuadas con los docentes, y cómo ello puede favorecer el aprendizaje. También en otros casos, se presenta una postura más crítica, destacándose aspectos como la necesidad de que los docentes tengan buenas relaciones con el alumnado, siendo ello un componente que facilitaría el aprender:

“Sí, porque al llevarme bien con los profesores me facilita la enseñanza y… y la accesibilidad a otras cosas”.

“La relación con los profesores, porque considero que para un buen aprendizaje es necesario que los profesores se lleven bien con los alumnos/as, como acá en BETA”.

De manera evidente, los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales reportan mayor crítica hacia los/las docentes y sus prácticas educativas, lo cual impactaría desfavorablemente en ellos. En los relatos, se establece asociación entre malas prácticas docentes (ej. enseñar contenidos errados) y el efecto desfavorable de ello en la motivación escolar:

“Si, porque… por ejemplo, yo… hay profesores que los considero buenos, ninguno… ninguno puedo decir que aprendo todo lo que me gustaría aprender…”.

“Ehh… Si los profesores yo creo que enseñan mal, me siento desmotivada porque… yo considero que la información que nos están dando está errónea, entonces… no me siento muy motivada, por ejemplo, para poner atención en las actividades”.

“¿SIENTES QUE LA ENSEÑANZA QUE RECIBES DE TUS PROFESORES EN TÚ COLEGIO O LICEO INFLUYE EN TUS GANAS DE SEGUIR APRENDIENDO? LA ENSEÑANZA QUE TUS PROFESORES TE DAN. POR EJEMPLO, QUE SEA MÁS ACTIVO, ¿INFLUYE EN TUS GANAS DE SEGUIR APRENDIENDO?
En realidad no podría rescatar mucho de eso. O sea, es que el colegio igual me entrega herramientas, pero en varios ámbitos no me gusta el colegio. Por ejemplo en el ámbito de la materia, con los profesores no hay una buena relación entre profesores alumnos/as y más bien con mis compañeras porque me tratan así como que soy rara, que soy diferente, y me hacen sentir como una cosa rara”.

Como parte de los elementos que se reportan, se presenta un caso en el cual se señala también la falta de sintonía del profesorado con las necesidades de descanso del estudiantado, siendo ello un aspecto obstaculizador, en cuanto podría generar evidente desgaste:

“Y los profesores no entienden eso, creen que todo… y además que como creen que su materia es la más importante, todos creen eso, pasan y pasan y pasan materia y como que nunca nos dejan respirar”.

6.2.2.1.3.7. Relaciones con Compañeros/as como Precursoras y Obstaculizadoras de la Motivación

El tipo de interacción que el alumnado con altas capacidades posea con sus pares, ciertamente podrá generar una mayor motivación escolar o bien una merma en ella. En este sentido, es posible establecer claras diferencias entre la experiencia que vivencian los/las estudiantes, según presenten o no consecuencias socio-emocionales. El estudiantado que no presenta dificultades socio-emocionales, efectivamente caracteriza relaciones más favorables con sus pares en el sistema educativo. Emerge la importancia de ir a clases para poder encontrarse con amigos, siendo así descritas relaciones significativas para ellos/ellas:

“¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA O TE GUSTABA DE TU LICEO?
Eh... estar con mis compañeros, más que ir a aprender”.
¿QUÉ ES LO QUE MAS TE GUSTA DE IR AL COLEGIO?
Que a veces, estar con mis compañeros

Importante diferencia se aprecia en el alumnado al momento de referirse al impacto que en la propia motivación escolar pueden tener las experiencias de disturbio y bullicio de pares al interior de la sala de clase. Los/las estudiantes sin dificultades socio-emocionales señalan que efectivamente el bullicio y mal comportamiento de compañeros/as puede en ciertos casos mermar su concentración, pero no la motivación escolar:

“Motivación, yo creo que no, pero si hubiera que hablar de desconcentración, si. Porque igual de... yo con mucho ruido, que mandan papeles, paya, paca... y uno igual se va a desconcentrar en eso, pero la motivación no”.

La capacidad de autogestión de los/las estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales emerge frente a tales situaciones, buscando soluciones activamente en pro de poder mantener un adecuado grado de atención y concentración en las actividades de aprendizaje. Subyace el autoconcepto favorable en tales ejemplos:

“El otro día tenía ganas de hacer la tarea que nos habían dado y estaban todos conversando y dije a ya, y me cambie de puesto, y me dijeron ¿por qué te fuiste? y yo le dije, porque no me dejan escuchar, y ese día andaba con ganas de entender, porque por ejemplo en Matemáticas no entiendo nada y de repente digo me voy a sentar adelante para entender, y... y yo puedo”.

Por su parte, en los/las estudiantes con dificultades socio-emocionales se manifiestan relatos en los cuales surge la crítica hacia los pares, destacándose el impacto que el mal comportamiento de tales les genera en términos de la motivación escolar. Se describen situaciones en las cuales el disturbio y conflictos con pares influyen directamente tanto en la concentración como en la motivación del estudiantado con altas capacidades. Los pares así no sólo molestan, incomodan, sino que merman en ciertos casos las ganas de ir al establecimiento escolar y aprender allí:

“Si, bastante porque… no sé, a veces hay profesores que, por ejemplo, yo creo que no tienen la voz así como… no sé, para hacerlo callar y están todo el rato molestando, entonces, desconcentra demasiado y desmotiva también porque uno quiere avanzar y no se puede”.

"Emm… me gustaría que mis compañeros no hagan desorden, porque… retrasan a todo el curso, después el profe no puede hacer las actividades, pero sacarlos como que es la mejor manera, porque ellos intentan llamarle el apoderado y no funciona, no aprenden así".

"Obviamente más disconforme como se comportan, todo eso, dificulta la enseñanza también dentro de la sala, no dejan explicar a la profesora y al final pierdo materia".

6.2.2.1.4. Valoración de la Educación Escolar

Si bien los/las estudiantes valoran la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos en el aula escolar, reconocen en ella una serie de dificultades mencionadas en los análisis previos que los desmotivan. Estas se vinculan a la persona del docente, su metodología de enseñanza y el contenido. Se señala que si se tuviera la opción de mayores recursos económicos se optaría por una educación subvencionada en la expectativa de recibir allí aquello que no se encuentra en el sistema municipalizado, por otra parte, se considera que gran parte del contenido escolar es repetición y que no se avanza como se esperaría:

"O sea, es que el profesor escribe una serie de preguntas en la pizarra y después responderlas, no se da el tiempo de explicar nada, si no que se sienta en el escritorio y los niños se agarran a peleas salen de la sala, desordenan todo y a él no le importa.
NO ENSEÑA, ESPERAN QUE USTEDES APRENDAN…
Sí, o sea cuando tiene que evaluar algo hace maquetas nada más, no me motiva".

"No, porque considero que la escuela no son muy… Los últimos meses de escuela no son muy… no considero que sean necesarios…
¿POR QUÉ?
Porque solo repiten la materia.
YA… COMO MÁS DE REPASO MÁS QUE DE NUEVOS CONTENIDOS…
Aha… No, ningún nuevo contenido, la materia que pasamos a principio de año… Entonces, por eso".

"…porque, porque en enseñanza no mucho. O sea, yo no me puedo cambiar a un colegio particular, me gustaría, porque yo sé que sería diferente en tema de enseñanza. O sea cuando yo pase a tercero medio, yo tengo la posibilidad de entrar a un liceo particular y a mis papás también les gustaría harto, o sea todos saben que entre un colegio particular y uno municipal igual hay harta diferencia".

Los relatos expuestos, dejan en evidencia que el sistema escolar no satisface en gran medida las necesidades del estudiantado con altas capacidades.

6.2.2.1.5. Significación de los Programas de Enriquecimiento Extracurricular

Sin duda, el rol de motivación extrínseca que cumplen los programas de talento académico, también emergen como elementos que demuestran, en este alumnado, un papel de importancia al momento de convertirse en un elemento favorecedor de la educación escolar que reciben:

"¿HAY ALGO MÁS QUE ENCUENTRES EN EL PROGRAMA QUE TE MOTIVA A SEGUIR VINIENDO?
Si. Los cursos que me han ayudado a mejorar en el liceo, me han servido de buen apoyo para las materias que me pasan".

"¿SIENTES QUE LA ENSEÑANZA QUE RECIBES DE TUS PROFESORES EN TÚ COLEGIO O LICEO INFLUYE EN TUS GANAS DE SEGUIR APRENDIENDO? LA ENSEÑANZA QUE TUS PROFESORES TE DAN. POR EJEMPLO, QUE SEA MÁS ACTIVO, ¿INFLUYE EN TUS GANAS DE SEGUIR APRENDIENDO?
Sí, influye totalmente, como dando un ejemplo aquí en BETA, o sea, yo a mis amigos allá les

he dicho, y les he hablado un poco de lo que es BETA, y les digo, es totalmente diferente acá que aprender allá, o sea, en los profesores de Historia dando un ejemplo, acá en el BETA eh... se disfrazan y nos cuentan, y nos pueden contar una historia que nos pudieron haber dado en 6 hojas, quizás para leer y quizás de esas 6 hojas hubiéramos entendido 2, a una actuación que ellos hacen, explicándonos todo, parte por parte y que nos queda todo adentro, pero no sé... allá en matemáticas por ejemplo, el profesor habla lento, explica, pero si uno le dice repita que no entendí él dice, no sé, yo lo explique. Yo creo que nos afecta bastante".

Se destaca como positivo la vocación de los docentes del programa y la posibilidad de sentirse desafiado cognitivamente:

"…yo llegue aquí, yo decía algo y salía de la sala con algo más, en la cabeza, con más preguntas, más preguntas que quizás a la otra semana yo iba a poder preguntarlo al profesor,… , más que venir y que te enseñen en clases es salir con preguntas, eso es lo mejor".

"Que se llama vocación, no sé uno lo siente en los profesores, cuando hablan con ganas, por ejemplo, el profesor una vez, el profesor de Química aquí, como que hablaba y como que estaba enamorado de la Química, decía: esta es la hermosa tabla periódica, y nosotros le preguntamos ¿por qué hermosa? y él dijo: porque es perfecta, y no empezó hablar porque era perfecta, y porque nunca iba a haber algo tan perfecto, pero nosotros, ahí se le notaba a él que depende de la forma de hablar o... las ganas de enseñar, o sea uno se da cuenta cuando a los profesores les gusta eso, cuando tienen las ganas de enseñar".

Un aspecto preocupante de regreso al aula escolar es la actitud asumida por algunos/as docentes en relación a la falta de flexibilidad en términos de las exigencias que imponen a los/las estudiantes y por otro, críticas frente a que los contenidos revisados en el aula escolar serían más importantes que los aprendidos en los programas de talentos:

"Y ellos no entienden que BETA es como más clases y ellos no entienden eso.
¿LOS PROFESORES DEL CONTEXTO ESCOLAR, DE TU COLEGIO?
Si, de mi colegio
¿SIENTES QUE NO COMPRENDEN MUY BIEN EL SENTIDO DEL PROGRAMA?
Exacto
YA
Es que dicen que el colegio es mejor que BETA porque ahí nos enseñan cosas útiles, pero no entienden que en BETA las cosas son útiles y las podemos levar a la práctica".

"Y CUANDO SABEN QUE TÚ ENTRASTE EN UN PROGRAMA DE TALENTOS ACADÉMICOS. ¿CÓMO TE VALORAN? ¿TE VALORAN POR ESO?
Si, a veces porque bueno, a veces tienen cosas que recién ellos les van a pasar entonces como que entiendo más y ayudo a mis compañeros".

El contraste entre la visión que los/las estudiantes manifiestan de los programas de talentos y sus aulas escolares, se debe a que uno de los sistemas se adecua a sus necesidades educativas especiales y el otro no, acrecentando la visión crítica de la educación que reciben en sus sistemas escolares actuales.

6.2.3. Características del Estudiantado Talentoso

6.2.3.1. Análisis de experiencias y alta sensibilidad emocional (sensibilidad, empatía, preocupación por los otros/as)

Siendo parte de los elementos característicos del estudiantado talentoso, emerge la sensibilidad emocional. En este sentido, se aprecia cómo los/las alumnos/as con altas capacidades efectivamente reportan ser altamente sensibles, vivenciando las

emociones (tanto aquellas de valencia favorable como desfavorable) con alta intensidad y grado de profundidad. Así mismo, se destaca el inexorable vínculo entre la esfera afectiva y la cognitiva, en cuanto expresan como la alta sensibilidad que los caracteriza tiene mucha relación con cómo efectivamente analizan las situaciones que experimentan; como también aquellas que viven los demás. De particular singularidad resultan las palabras, cobrando sentidos de intensa profundidad:

"No me recuerdo sensible desde chiquitita, pero... pero yo creo que soy muy sensible, porque cuando me pasa algo o dando el ejemplo de cuando mi papá me dijo que nos queremos, veo las cosas a muy profundo. Y yo las analizo, por lo menos, y eso por eso por lo que me da pena, eso es una frase que me diga nos queremos po hija, cualquier personas nos podría decir, ¡a! nos queremos, pero es cuando uno analiza, y es cuando uno se pone a pensar en ese momento... si yo creo que por eso es".

"¿POR QUÉ CREES QUE ERES SENSIBLE?
Es que reflexiono mucho las cosas que me pasan"

Atendiendo a las consideraciones en torno a la sensibilidad emocional de Guarino (2004, en Guarino, Feldman y Roger, 2005, p.639), es posible encontrar en el estudiantado talentoso las dos dimensiones de la sensibilidad. La "sensibilidad egocéntrica negativa" que apunta a la "tendencia de los individuos a reaccionar negativamente con emociones de aprehensión, rabia, desesperanza, vulnerabilidad y autocrítica ante las demandas ambientales y situaciones estresantes":

"Lo que pasa, que... hasta que nos arreglamos, me pasa... me anotaron una vez por eso, yo creo que este es un buen afec... o sea, un buen ejemplo, de cuanto afecta, me pelee con la … y estaba tan enrabiada que no quería verle la cara, salí de la sala, sin permiso, tenía mucha rabia con impotencia ahí, y salí de la sala y me anotaron, y ese día pasaron materia súper importante en Matemática y afectó, harto, o sea, en Matemática yo creo que no es, ah ¿préstame el cuaderno pa copiar lo que pasaron?, no porque es puro entender".

Así mismo, se aprecia la dimensión de la "preocupación empática", asociada a la sensibilidad emocional, en donde prevalece la conexión con los otros/as, destacándose el interés por colaborar con otras personas, imaginando qué pueden estar vivenciando o sintiendo los otros/as desde su particular experiencia. Se aprecia así coherencia con postulados de autores como Peñas (2006), quien señala que los/las estudiantes con alta capacidad suelen presentar elevada empatía, emergiendo la expresión de sensibilidad emocional positiva:

"Y no dan espacio a los profesores para que, no sé, como para que yo creo que están toda la semana trabajando, entonces igual es complicado para ellos".

"Y mi yeya, mi abuela, como que no me deja crecer, porque siempre me está comprando cosas así como de niñita chica, entonces… yo así como para no hacerla sentir mal le digo que me gustan, pero en realidad no… ¿me entiende?".

"SI PIENSAS EN LA O LAS PERSONAS DE TU FAMILIA CON LAS QUE MEJOR TE LLEVAS, QUE ES CON LA MAMÁ ¿NO ES CIERTO? ¿TE GENERA EMOCIONES POSITIVAS PENSAR EN ELLA?
Sí.
CUÉNTAME UN POQUITO QUÉ TE PASA, POR FAVOR.
Por ejemplo, si me la imagino que está feliz viendo que mi promedio subió harto, eso me gustaría mucho y por eso yo creo que me esfuerzo".

Muy en relación a lo expuesto, se destaca la expresión de características tales como la preocupación por los demás, y sentido de la solidaridad en algunos/as estudiantes talentosos/as, quienes son capaces de movilizarse activamente, realizando conductas en beneficio de los otros/as, siendo ello un accionar que al mismo tiempo les reporta

agrado, satisfacción, pudiendo incluso favorecer una imagen favorable de sí mismos/as:

"YA ¿Y EN QUÉ SENTIDO TE HA HECHO SENTIR ESO VALORADO?
En que puedo ayudar a alguien y no recibir nada a cambio, es un logro.
¿Y POR QUÉ CREES TÚ QUE ES UN LOGRO?
Es que es una autoayuda para el estima.
¿TUYA?
Sí".

6.2.3.2. Conducción Personal e Interpersonal (gestión personal y liderazgo)

Tanto desde un plano personal, como interaccional, se aprecia cómo el estudiantado con altas capacidades presenta características que condicen con la facultad de ser protagonistas y/o promotores directos de cambios y acciones. En este sentido, se aprecia tanto la capacidad de gestión personal, como la capacidad de posicionarse como líderes sociales, principalmente frente a sus coetáneos en el sistema educativo.

Con respecto a la capacidad de gestión personal, se destaca el poder realizar acciones vinculadas a aspectos tales como el control del tiempo, organización personal, planificación, establecimiento de metas personales y la búsqueda de soluciones de manera proactiva y autónoma. En este sentido, se aprecia cómo frente a ciertas situaciones (de preferencia asociadas al ámbito escolar), las acciones se realizan frente a una revisión crítica basada en la introspección y consecuente deber autoimpuesto, que moviliza al individuo a la acción. Ello, también se relaciona al locus de control interno que autores como Artola, Barraca y Mosteiro (2005) señalan que suele caracterizar a la niñez y a la juventud talentosa:

"No, fue este último tiempo, o sea siempre me había ido bien, claro que ya pasó ese tema de recapacitar porque subí harto mis notas. O sea yo dije: voy a parar, me voy a organizar, y pucha, en tres semanas yo ya había logrado lo que quería, pero quizás no, no promedio primer lugar, pero dije es tan poquito tiempo, o sea que será si yo lo hago desde principio de año, lograría todos mis objetivos".

Por otra parte, se destaca la importancia de reflexionar frente a los obstáculos que puedan presentarse en la cotidianeidad, logrando creer en los propios recursos personales. En este sentido, emerge la importancia de poder perseverar confiando en que aquello propuesto con esfuerzo y constancia se podrá efectivamente lograr, sin dejarse redimir por limitaciones personales y que resultan en ciertos casos más bien autoimpuestas:

"Yo creo que me doy cuenta porque uno dice, no puedo hacerlo, ah ya no importa pero lo hago, no importa. pero si digo no, puedo hacerlo, no, o sea, no, me cuesta hacerlo, es diferente, me cuesta hacerlo pero igual lo voy a hacer, yo sé que puedo, porque uno tiene las ganas, porque eso es lo que uno debe darse cuenta, si dejarlo o seguir".

"Eh… sí, por decir, me están invitando a hacer, romper una silla yo no lo voy a hacer, porque no quiero y ese es mi límite".

Otro elemento emergente que forma parte de la propia descripción de estudiantado con talento académico, es la capacidad de liderazgo. En este sentido, se aprecia cómo efectivamente hay estudiantes que se reconocen a sí mismos/as como poseedores de la capacidad para guiar y orientar a otros/as, a grupos, impulsando acciones y búsqueda activa de soluciones. Ello principalmente en el contexto escolar. Se presentan así alumnos/as que señalan el asumir cargos tales como la presidencia de cursos, el ser delegados. En este sentido, se destaca la importancia que para algunos/as estudiantes talentosos/as tiene el ocupar tales cargos, sobre todo

atendiendo al hecho de sentirse valorizados, reconocidos y apoyados, especialmente por sus compañeros/as. Ello les genera satisfacción personal, siendo una satisfacción que trasciende a la nominación del cargo o al poder socialmente atribuido, en cuanto adquiere su valor principalmente en el sentirse reconocido y valorado por los pares:

"Que soy una más igual que ellos, me escuchan y apoyan mis decisiones, yo digo, igual es rico por que, no soy la presidenta, o sea, cualquier niño podría pararse aquí adelante y organizar algo para el curso, pero me están apoyando en lo que estoy diciendo".

"¿Y LO QUE TE TIENE MÁS SATISFECHA CONTIGO MISMA?
(.) Ser una líder positiva (ha)".

Se aprecia además, cómo el ejercicio de liderazgo también cobra sentido en torno al poder colaborar en la resolución de problemáticas, presentándose una suerte de llamado interno que impulsa a la acción. En este aspecto, se releva la importancia que para algunos/as estudiantes talentosos/as tiene el poder aportar activamente a la resolución de situaciones, presentándose cierto grado de perfeccionismo asociado, en cuanto se espera que las cosas sean bien hechas y no de una forma mediocre y/o carente de prolijidad. Frente a la percepción de aquello que se ha realizado inadecuadamente, podrá surgir la frustración:

"Porque tuve la oportunidad de ser, no sé por ejemplo fui presidenta dos años consecutivos y yo, no sé po alguien tenía un problema y yo tenía que acercarme escuchar a esa persona, para ver que razones tenia para no hacer quizás lo que se pedía como curso, y eso me ayudó harto a que me conocieran y a yo conocer a los demás".

"(.) Sí, igual creo que un poco porque me considero como una persona así como líder, entonces, cuando veo que las cosas se están haciendo mal como que me frustro y es como: pucha qué puedo hacer yo por esto, y cargan más problemas a mí".

6.2.3.3. El Decir y Hacer lo que se Piensa, en el Momento Indicado (asertividad, sentido de la justicia)

Peñas (2006) señala que siendo parte de las características que suelen presentar los/las estudiantes con alta capacidad, es posible encontrar la inclinación hacia la verdad, mayor independencia de opinión frente a grupos de pares y el sentido de la justicia social. Siendo parte de los relatos de los/as estudiantes talentosos/as, se aprecia cómo justamente surgen evidentes reacciones frente a aquellas situaciones que se consideran injustas, bien sea porque faltan a la verdad; a aquello "que debe ser"; y/o situaciones que atentan contra los derechos personales o de otros/as, apreciándose también la característica de intensidad emocional en cuanto a las reacciones emocionales que emergen frente a aquello que es considerado por los/las estudiantes como algo injusto. En este sentido, es posible señalar tres situaciones particulares.

En primer lugar, es posible encontrar relatos en los cuales se delimitan situaciones consideradas como injustas que se originan el contexto escolar, tanto en la relación de docentes hacia los/las estudiantes, como en la interacción entre pares:

"Porque yo creo que toda persona queda con impotencia cuando sabe que tiene la razón, y en realidad es así, pero es como... nada. Igual con la profesora de Historia tuve muchos problemas. Una vez me llegó a decir estúpida, y yo... le dije que no me podía decir así, ahí si que le hice escándalo y claro ahí me dijo...".

"Porque de repente se dicen cosas que no son, y me cargan las injusticias, me cargan. Es una cosa que no lo soporto. No me gusta cuando dicen ella fue, y en realidad ella no fue".

Frente a otros relatos, emerge cierto malestar asociado a sentir que en tanto adolescentes no se posee la misma valoración de un adulto en cuanto al manejo de aquello considerado como “verdadero y último”, siendo en especial atribuido al cuerpo docente. En este sentido, se aprecia como algunos/as estudiantes talentosos/as perciben cierta injusticia frente al hecho de no poder confrontar con docentes aquello frente a lo cual no están en lo absoluto de acuerdo:

“Yo creo que... no me afecta emocionalmente, pero uno queda con esa impotencia de decir, bueno, de repente ellos quizás tengan razón, pero uno igual queda con impotencia de decir, pucha no puedo hacer nada porque el profesor, o sea... mi mamá me dijo el profesor siempre tiene la razón, quizás, pero es un decir, o sea, uno igual puede tener la razón, pero para ellos, siempre van a tener la razón, uno no le va a cambiar el punto de vista porque somos alumnos/as, entonces uno queda con impotencia, pero algo de que me afecte, emocionalmente... como me afectan cosas de amigo o peleas”.

Se aprecia además, como el sentido de la justicia social trasciende a la esfera escolar, encontrándose relatos en los cuáles claramente se señalan situaciones del sistema familiar. Dentro de ello, se releva cómo algunos/as estudiantes con alta capacidad esperan que se den ciertos elementos en las interacciones sociales significativas que poseen. Se destaca la importancia de la reciprocidad en las relaciones. La reciprocidad, es decir, el sentir que se entrega y aporta en la relación aquello que también en algún momento el otro podrá entregar y aportar, es un elemento que se considera que es justo que se dé en las relaciones. Es así, como surge la sensación de injusticia en el estudiantado talentoso en aquellos casos en los cuales la reciprocidad relacional no se percibe:

“Me gustaría que fuera capaz de confiar en mí, porque yo confío en ella le digo todo pero ella no, ella dice yo confío en ti pero se refiere a que confía en mi, que yo del colegio no me voy a ir a otro lado de la casa o sea a otros lados, me voy directo a la casa, pero no de sus problemas o las cosas que a ella le pasan”.

Muy asociado al sentido de la justicia social, se aprecian también contenidos que dan cuenta de asertividad en estudiantado con talento académico, destacándose aquella capacidad de decir lo que se siente y piensa en el momento adecuado y de la forma indicada, sin mayor postergación ni utilización de un lenguaje y/o comunicación adversa. Con relación a ello, se identifican dos elementos a considerar. Por un lado, se releva cómo efectivamente la asertividad le posibilita al estudiante talentoso/a el decir lo que él/ella u otros desean manifestar, respondiendo a su propio sentido de la justicia social como también a aquel rol de liderazgo atribuido (y en ciertos casos claramente reconocidos desde pares). Sin embargo ello, el/la estudiante talentoso/a podrá sentir cierta presión del entorno, en cuanto los otros/as podrán esperar que aquel sindicado como “líder-emisario” sea efectivamente capaz de ejercer su rol y alzar la voz frente a aquello que preocupa a un colectivo, que podrá restar en silencio:

“Lo que pasa es como que soy… no sé po, alguien quiere cambiar por ejemplo una prueba y es como… ya Mayo, tú tienes que decirle. Yo tengo todo el peso del curso y me retan a mí, y después tengo que darle explicaciones al profesor: Profesor, yo soy la única persona que se atrevió en decirle esto(.). Y más por eso me complica pero, también, tengo el apoyo de mis compañeros porque la mayoría de las instancia ha sido así, que yo soy como la que tiene que decir las cosas (ha)”.

6.2.4. Sobre el Rótulo de Talentoso/a

La vivencia de ser identificado como talentoso/a, es visualizada por los/las estudiantes como una “característica” que presenta dos facetas, por una parte no es comprendida y esto implica desconocimiento de las necesidades del estudiantado con altas

capacidades, lo que conlleva un sentimiento de soledad asociado al no ser "entendido" ni acompañado por otros. Las altas capacidades desde todos/as los/as actores/as (apoderados/as, profesorado y estudiantado) se suele asociar a tener buenas notas, lo que incide además en dificultades al momento de identificar y reconocer el talento en otros/as:

"…¿TU CREES QUE TUS PAPÁS ENTIENDEN LO QUE SIGNIFICA SER UNA ESTUDIANTE TALENTOSA, QUE REALMENTE ENTIENDEN QUE ESTAR EN EL DeLTA ES POR ALGO? PORQUE PARA ESTAR EN EL DeLTA IGUAL TUS CAPACIDADES DEBEN ESTAR POR SOBRE EL PROMEDIO, ENTONCES, DE TODAS MANERAS IGUAL AHÍ HAY UNA DISTINCIÓN ¿TU CREES QUE REALMENTE ENTIENDEN LO QUE ESO SIGNIFICA?
No, no creo.
YA.
Es lo que ven así no más, como otra persona, así como mi hija tiene buenas notas por eso está acá, no lo ven así como… o sea igual un poco pero están como más generalizadas, lo que es como lo que piensa la otra gente".

"Eh, más por el hecho de las notas y de la inteligencia que cualquier otro motivo".

"Porque… por ejemplo, mi mamá como que… ya yo le cuento de BETA, ya… que me han pasado un montón de cosas, pero ella como que… no está ni ahí. Como que… ella no le importa mucho… ella no entiende que yo me canso, no entiende que yo no soy como las otras niñas, que me gustaría… por ejemplo, profundizar en algunos temas, pero… como que ella… se queda ahí".

"YA ¿CÓMO? ¿QUÉ NOS EQUIVOCAMOS? (hha)
(ha) Puede ser eso, es que tengo dos compañeros más inteligentes que yo que… que vinieron a dar la prueba y no quedaron.
YA ¿Y POR QUÉ TU CREES QUE ELLOS SON MÁS INTELIGENTES QUE TÚ?
Tienen mejores notas".

Por otra parte, favorece una mirada positiva de los demás frente a las propias características, lo que genera orgullo y altas expectativas en los logros que se puedan alcanzar, sin embargo las altas expectativas pueden ser desmedidas, como por ejemplo llevar a pensar que en todo momento y en todas las asignaturas se debe rendir adecuadamente, lo que genera ansiedad y temor en el estudiantado frente a la posibilidad de no rendir como los demás esperan. Es importante que comprendan según señalan los/las propios/as estudiantes que ser "talentoso/a" no implica no equivocarse nunca:

"Yo pienso, que a donde es mi mamá la que está siempre conmigo, yo quería que él que estuviera siempre conmigo y orgulloso de mí. Y salí y fui la última que salí, me demoré mucho, pero la hice solamente pensando en él. Cuando quede pucha, o sea mis papás hasta el día de hoy, mi abuelita todos dicen, no ven que ella está en un proyecto por tanto tanto. Igual yo sé que ellos están orgullosos, uno lo siente".

"Aha, porque por ejemplo, ya yo no hago algo y todos me miran así como que: ¡¿tú?¡. Como si yo no me pudiera equivocar. Y no entienden que yo también me puedo equivocar, que también puedo hacer cosas que ellos también pueden, entonces… ¿me entiende?".

"Y también por ejemplo los profesores… ya, yo me saco una mala nota, pero… por ejemplo me saco un 5,5, pero soy la mejor nota del curso y me retan ¿ya?".

En ocasiones las notas pasan a representar el logro máximo a esperar, se vive en una cultura que privilegia el resultado por sobre el proceso de aprendizaje e incluso por sobre el proceso de desarrollo personal. Si el resultado es lo importante se vive en el temor constante de no defraudar "me aceptas por lo que hago, no por quién soy", esto impide establecer relaciones de confianza centradas en la aceptación incondicional

del otro/a:

"O sea, yo considero que me valoran por las notas, no como persona… Porque… por ejemplo, todos los profesores sacan, les sacan en cara a las otras que tienen que ser como yo… que bla bla bla. Y eso en el fondo ¡me perjudica! Porque en el fondo les llego a caer mal".

"A veces es que siempre estén exigiéndome (.) por ejemplo los profesores exigen la realidad y ellos exigen mucho más, entonces yo digo que va a pasar cuando no pueda satisfacerlos, o de un momento pase algo no se quien sabe y después no pueda satisfacer".

La contracara de la expectativa desmedida es el desinterés que manifiestan algunos/as docentes frente a las particulares características de sus estudiantes y en este sentido, claramente al no considerar la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para atender a sus necesidades educativas específicas:

"¿CÓMO TU DIRÍAS QUE TE VALORAN LOS PROFESORES AL SABER QUE TU ESTÁS EN UN PROGRAMA DE TALENTO? CUÉNTAME ALGO QUE TE HAYA PASADO CON RESPECTO A ESO…
Siento que… no les influye mucho, que nos han tratado igual que a todos". (BETA, femenino).
"Y… POR ESTAR EN EL PROGRAMA ¿CÓMO TE HAS RELACIONADO CON ESOS, CON TODOS LOS PROFESORES EN REALIDAD?
Igual como que si no estuviera, si no se toca el tema, para nada".

En el caso de considerar realizar adecuaciones para un/a estudiantado identificado, estás son inadecuadas y apuntan a la segregación educativa y no a la inclusión:

…"pero si lo que no me gusta es que los profesores por ejemplo, hacen trabajo en parejas, pero todos en parejas pero a mí me dejan a parte, me dicen que no puedo trabajar, no puedo ayudar a nadie tengo que trabajar sola, pero no me siento aislada, sino que me siento como una especie de cosa rara.
CLARO ES QUE HACEN COMO LA DIFERENCIA.
O sea, igual no me siento aislada porque igual mis compañeros me están diciendo que le ayuden pero (.) es incómodo".

Además, para los/las estudiantes comprender y apropiarse del rótulo "talentoso" no está exento de dificultades ya que implica repensar y construir la identidad personal incorporando este aspecto que a veces resulta difícil de entender y de creer, básicamente por la imposibilidad de reconocer quién soy y cuáles son mis fortalezas. Se visualiza en este sentido un proceso de "internalización" de esta característica como parte del descubrimiento de sí mismo/a, que implica creer que se la posee evitando de esta manera el surgimiento del "síndrome del impostor" (Clance, 1985), descrito en la literatura como una dificultad que aparece en las personas que alcanzan logros académicos o profesionales, los que una vez obtenidos son atribuidos a factores externos y no a la propia capacidad:

"ME INTERESA PREGUNTARTE ESTO ¿TÚ NO TE CONSIDERAS TALENTOSO?
No".

"¿CREES QUE TUS PADRES COMPRENDEN LO QUE ES SER UN ESTUDIANTE TALENTOSO?
Ehh… no. Bueno, creo que si porque yo aún no entiendo que talento tengo".

7. INTERPRETACION DE RESULTADOS

7.1. Interpretación de Resultados Cuantitativos

La primera parte del análisis, efectuada para caracterizar o describir todas las variables de relevancia en este estudio, hace una extensa revisión de los factores y los criterios incorporados. Dado que es un estudio que explora aspectos hasta ahora no suficientemente tratados, los resultados intentaron detallar al máximo el comportamiento de dichas variables en función del sexo, la edad y el programa de talentos de pertenencia de los/las estudiantes. Era necesaria una revisión a este nivel para descartar tendencias específicas en el comportamiento de los/las alumnos/as que pudiesen quedar enmascaradas por la exposición de resultados a nivel general. No fue intención de este trabajo establecer diferencias entre grupos de sexo, edad o programa, sino evidenciar el comportamiento de las variables considerando estas categorías, aportando a la escasa información que se tiene en el tema.

No obstante lo anterior, se pueden señalar algunas conclusiones de interés relativas a esta extensa exposición inicial.

En general los resultados de los análisis muestran un colectivo de estudiantes sin dificultades evidentes a nivel social y emocional. Además, a pesar de pequeñas diferencias, muchas veces relativizadas con grandes dispersiones en torno a las medias de las variables, no se puede hablar de un comportamiento diferencial según género, curso o pertenencia a alguno de los programas.

En cuanto a las dimensiones o factores vinculados a clima de aula, el grado en que se manifiesta la dificultad percibida de las actividades escolares es más bien baja, para la mayoría del estudiantado, las actividades de la escuela no ofrecen mayor desafío. El nivel de satisfacción con las actividades escolares tampoco es un tema preocupante, en general el estudiantado manifiesta conformidad con la forma en que las actividades se desenvuelven y algo similar ocurre con respecto al grado de competitividad y fricción. En estas dos últimas dimensiones lo que se percibe es más bien una atmósfera poco conflictiva si lo consultado se remite al trabajo escolar. Es hasta cierto punto esperable que el alumnado talentoso no perciba mayores problemas ni se inquiete por la competitividad porque usualmente ellos/ellas no se interesan o no necesitan competir o entrar en conflictos con base en lo académico.

Las dificultades surgen más bien de los aspectos relacionales y comunicativos. En efecto, de todas las dimensiones, sólo la relativa a cohesividad denotó un nivel más bajo que las anteriores. En este caso sin embargo, hay una diferencia importante en la definición de lo evaluado. Es el grado de comunicación entre alumnos/as de la clase. En este punto sí hay un mayor grado de disidencia y se puede especular con aquellos aspectos en donde usualmente se ha señalado que el alumnado talentoso tiene dificultades: en la relación con sus pares. Aunque no hay mayores especificaciones, sí se puede notar que los hombres tienden a percibir mayor grado de comunicación que las mujeres.

En términos de los factores familiares que pudiesen afectar el perfil socio-emocional de un niño/a, los resultados indican que la cohesión, la participación, la redefinición de los problemas con involucramiento familiar y el apoyo desde figuras cercanas al adolescente son pilares valorados por el alumnado. Coincidentemente son variables con una evaluación moderada-alta. Ello representa una evaluación positiva en la implicación del niño/a en las decisiones del hogar, la obtención de ayuda y la comunicación con sus padres o figuras significativas dentro del hogar. Aunque en la evaluación realizada aparecen con puntuaciones algo más discretas, la relación con el padre y la madre también representan aspectos valorados.

Si se trata de sintetizar los resultados en virtud de las variables que constituyen los rasgos socio-emocionales del alumnado talentoso, se pueden describir varias facetas.

A nivel de compromiso socio-emocional con lo académico, destaca una discreta motivación por el estudio que se manifiesta en moderado interés por asistir, participar y destacar en clases. Debe hacerse notar sin embargo, que el grado de motivación que

se muestra está relacionado con las clases regulares, en donde es sabido que los alumnos/as talentosos/as no siempre se sienten a gusto, especialmente aquellos/as que tienen expectativas académicas más altas. La preocupación por este tipo de actividades, sin embargo, es algo más alta para las niñas. Del mismo modo, los aspectos relacionados con ansiedad y preocupación frente a la tarea académica tampoco revelan niveles elevados. El alumnado está consciente del trabajo académico, pero éste -al menos al nivel de aula regular- no es percibido como un desafío, por el contrario, existe más bien una aparente incómoda conformidad con lo que se les ofrece como trabajo de aula, aunque evidencian interés e impulso por aprender y ser desafiados, como se infiere de la elevada puntuación en la dimensión de ansiedad facilitadora ante la tarea.

A nivel de rasgos socio-emocionales de naturaleza subjetiva o intrapsíquica, tales como la percepción de soledad, bienestar psicológico y satisfacción con la vida, el colectivo de estudiantado revela una buena adaptación. Aunque son rasgos que sólo pueden ser evaluados de modo incierto considerando que son sólo únicamente percepciones de los sujetos, revelan el estado en que la mayoría de los/las estudiantes percibe su adecuación emocional, que en general es buena. No obstante lo anterior, también es de destacar que cuando se presentan dificultades entre el alumnado, su fuente reside principalmente en estas dimensiones. De hecho, algunas de las variables que discriminan con mayor fuerza entre los casos con y sin dificultades socio-emocionales están vinculadas a dimensiones de este ámbito.

A nivel de atributos socio-emocionales vinculados a lo social o lo relacional, como la autoestima o la presencia de dificultades interpersonales, el alumnado muestra un nivel de adecuación aceptable, un buen nivel de autoestima y pocos problemas para establecer relaciones con otros individuos, salvo en casos específicos como ocurre con mujeres y el sexo opuesto o bien con extraños. De hecho, del conjunto de dimensiones consideradas en el estudio, ésta fue uno de los aspectos que evidenció menor grado de dificultad en el perfil socio-emocional del estudiantado y no se pueden hacer buenas discriminaciones entre sujetos con base en la información provista en evaluaciones relativas a estos aspectos.

Si bien la mirada general es alentadora y se revela que la mayor parte del colectivo denota buena adaptación, hay que tener presente dos cosas: en primer lugar que las desviaciones típicas, en todas las variables criterios consideradas, son amplias, indicando la presencia de una muy diversa conformación de los rasgos socio-emocionales entre el alumnado, esto es, que es posible también encontrar casos inadaptados y con problemas incluso severos, algo que se estudiará con mayor detalle en la etapa cualitativa.

Con los buenos resultados obtenidos, se puede señalar que el perfil socio-emocional del alumnado talentoso promedio es adecuado y adaptado a su entorno. Las manifestaciones emocionales relacionadas con lo académico no revelan problemas de importancia y algo similar ocurre con lo relacional o propiamente socio-emocional. No obstante, y aunque a nivel cuantitativo las diferencias son sutiles, es llamativa la diferenciación que se hace a partir del grado de comunicación entre alumnos/as, lo que sí aparece con mayor relevancia entre los aspectos problemáticos. En el apartado de análisis descriptivo también hay que destacar que la mayor variabilidad se obtiene en aquellas dimensiones esencialmente subjetivas como la percepción soledad, de bienestar psicológico o satisfacción con la vida. En efecto, y como se verá más adelante, son justamente dimensiones de estas variables las que cobran mayor relevancia en la construcción de un modelo predictivo de la dificultad socio-emocional.

El análisis de interdependencia reveló que muchos de los factores y criterios teorizados no obtenían el sustento empírico esperado por medio de las correlaciones. De cara a formular un modelo predictivo era de particular relevancia contar con

correlaciones altas entre dichas variables. Lo que se encontró, sin embargo, fue suficiente para enunciar un modelo predictivo inicial.

En concreto, las correlaciones sólo favorecieron de modo discreto a factores vinculados al entorno familiar, las variables relacionadas con clima de aula no tuvieron un rol significativo. Ello no quiere decir que la escuela no tenga un papel en la configuración socio-emocional del estudiante, pero es claro que no al menos en términos de los aspectos académicos de clima de aula. En cambio, el entorno familiar y los factores que se tomaron desde éste sí revelaron valiosa información relativa a la forma en que se configuraban los rasgos socio-emocionales del estudiantado, mostrando de paso, que el entorno familiar cobra una importancia fundamental como sustento y apoyo afectivo en niños y niñas. Muchos de los problemas socio-emocionales se ven atenuados o intensificados producto del vínculo que el sujeto desarrolla con su familia o cercanos y el soporte que ésta le pueda proveer.

Pero además, y en búsqueda de una mayor grado de fortaleza en la predicción de los criterios, se exploraron nuevas estructuras de relaciones, lo que llevó a considerar la dimensión de bienestar psicológico, la relación positiva con otros/as, como un nuevo predictor, al que se le agregó un criterio central de bienestar: la autoaceptación, que implica el sentimiento de las personas por sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de las limitaciones que deben enfrentar. Dado que el papel de estas dimensiones no está completamente definido, se consideró que representaban un valioso aporte a la predicción y se les incluyó como factores.

Con base en la evidencia empírica se levantó un conjunto de modelos predictivos con el fin de explicar la configuración socio-emocional en aquellas variables que efectivamente fueron sustentadas por los datos como dependientes de los factores seleccionados.

Los modelos desarrollados aportaron relevante evidencia a favor de la hipótesis que indica que los factores familiares influyen en la adecuación socio-emocional. En efecto, los resultados obtenidos permitieron ajustar al menos tres modelos predictivos en donde las variables de mayor relevancia fueron la cohesión familiar, la participación del adolescente en la solución de los problemas familiares y la relación establecida con el padre y la madre.

Por otro lado, tuvieron gran relevancia en la mejora de la capacidad predictiva de los modelos -aún cuando el estatus de las mismas pudiera ser controvertido- las dimensiones personales de bienestar incluidas, a saber autoaceptación y relación positiva con otros/as. No obstante, su contribución no fue igual de relevante siempre y en todos los casos.

Si se analiza la contribución de los predictores modelo por modelo se evidencian diferencias a tomar en cuenta.

El modelo centrado en la predicción de la soledad emocional, legitima como predictores a las variables participación en la solución de problemas familiares, autoaceptación y relaciones positivas con otros/as. Cabe notar que había algún grado de multicolinealidad de la variable participación con otros factores familiares, de modo tal que cohesión familiar también pudo ser un buen predictor, pero dado que era mayor la contribución de la participación, se prefirió dejar esta última variable. En términos teóricos, por otro lado, no se contraviene la teoría expuesta y resulta lógico pensar que tener un sentido de participación a nivel familiar, ser consciente de las limitaciones personales, manteniendo además una actitud positiva y establecer relaciones estables y de confianza, conlleva una percepción de soledad menor.

El modelo centrado en la predicción de satisfacción con la vida incluye como predictores la autoaceptación y la relación positiva con otros/as como variables claves.

Aquí también conviene señalar, sin embargo, que la multicolinealidad presente entre predictores derivó en la eliminación de otras variables que podrían haber sido parte del modelo, pero que fueron segregadas por ofrecer información redundante.

Para finalizar, el último modelo legitimado que tomó como criterio la autoestima familiar implicó como predictores muchas variables familiares, a saber: la cohesión familiar, la participación en la solución de problemas familiares, la redefinición al interior de la familia de los problemas enfrentados, la relación con el padre, la relación con la madre y la autoaceptación. Todos estos factores, ciertamente, juegan un lógico papel en la configuración del grado de autoestima vinculado con la familia.

Si se tuviese que sintetizar el aporte de los modelos generados, se debiera tomar muy en cuenta las implicaciones que tiene la estructura de relaciones en la justificación de intervenciones a nivel familiar, relacional y de autoestima. Se puede inferir que las variables de índole familiar que mayormente ejercen influencia tienen un rasgo en común: todas representan instancias en donde el/la adolescente se siente parte de su familia, en donde es un miembro activo de la misma y donde percibe que él/ella también puede ser una contribución.

Por su parte, las variables personales de autoaceptación y relaciones positivas con otros/as juegan un papel determinante en tanto constituyen elementos claves del bienestar personal. Por definición la autoaceptación es central al concepto, porque es una característica fundamental del funcionamiento psicológico positivo, mientras que las relaciones positivas con otros/as complementa la esfera social que una persona debiera tener, además del soporte que ofrece su familia.

En tanto modelo predictivo, también se puede vislumbrar lo que conlleva el descuido o la no consideración de estos factores: percepción de soledad, en donde el sujeto evalúa su red social como deficitaria y los sentimientos negativos que ello trae aparejado; percepción de insatisfacción con la vida, lo que está relacionado con una valoración pobre de la vida que se tiene, de las expectativas con las que se contaba y de la percepción de no haber alcanzado los logros esperados; y además, la percepción de no contar con el respaldo familiar que dé sustento y apoyo a las acciones y el sentir de la persona frente a los desafíos que le toque enfrentar.

En apariencia, y al menos hasta los resultados aquí obtenidos, las intervenciones a nivel familiar son cruciales para que los/las estudiantes talentosos/as tengan la capacidad de enfrentar los desafíos académicos que se les presentan porque, y es de experiencia de este programa, así como parte de abundante literatura al respecto, que una juventud con capacidades, pero sin los apoyos mínimos necesarios, en este caso a nivel social y emocional, difícilmente podrá tener las mismas oportunidades que otros, aún teniendo las aptitudes para obtener logros significativos.

7.2. Interpretación de Resultados Cualitativos

7.2.1. Estudiantado con Altas Capacidades y Contexto Familiar

A partir de los resultados de la fase cualitativa, resulta posible determinar el rol crucial y preponderante del funcionamiento familiar en la esfera socio-emocional de los/las estudiantes con altas capacidades, quienes a su vez se encuentran con demandas específicas asociadas a las características personales que suelen presentar en tanto sujetos adolescentes y al mismo tiempo talentosos/as.

Central resulta el grado de cohesión familiar para el estudiantado talentoso, siendo factible afirmar, la enorme preponderancia que la unión entre los miembros posee en la satisfacción con la vida y en la manifestación de emociones favorables en este grupo. Entre tales, destaca la felicidad en el estudiantado que presenta satisfacción vital. Ello, es coincidente con los resultados obtenidos por Freeman (2000), en

términos del rol que juega el bagaje familiar en cuanto a la emergencia de felicidad y éxito en estudiantes con altas capacidades. Así mismo, la unión entre los miembros podrá promover el autoconcepto favorable, como la prevención de sentimientos de soledad en el estudiantado con altas capacidades, permitiéndoles sentirse parte de un colectivo que presenta una identidad y funcionamiento basados en la unión favorable entre sus miembros. Se concuerda entonces con Hernández (1996) quien releva el rol fundamental de la cohesión familiar para la adecuada satisfacción con la vida de los individuos. Importante es precisar que la adecuada cohesión familiar no apunta en lo absoluto a aglutinamiento entre individuos, lo cual generaría rigidez en el funcionamiento, coartándose procesos de autonomía y la expresión de la individualidad de los miembros del sub-sistema filial. Muy por el contrario, el adecuado grado de cohesión para el estudiantado con altas capacidades alude a niveles de cercanía y unión familiar que promueven los procesos individuales y en diferencia, de cada integrante. Es favorable que el estudiantado talentoso sienta que forma parte de una familia en la cual los integrantes logran compartir actividades y tiempo juntos, siendo también la presencia parental un elemento promotor de la satisfacción con la vida de los/las estudiantes. En este sentido, los resultados de la fase cualitativa son concordantes con elementos descritos por Hernández (1996) quien enfatiza que efectivamente el compartir tiempo juntos incide favorablemente en el sentimiento de seguridad y satisfacción de los/las adolescentes. El compartir creencias (religiosas por ejemplo) también es un elemento que se releva como positivo para el bienestar del estudiantado. En este sentido también se aprecia a través de los resultados obtenidos que efectivamente "el compartir valores refuerza y mantiene cohesión de un grupo y es muy importante en el desarrollo de la pertenencia, que es una de las variables más significativas para la valoración personal" (Reasoner, 1982, en Haeussler y Milicic, 1991, p.30). El estar en una familia facilitadora del sentimiento de confianza y competencia personal y el sentirse acompañado por los padres son elementos sustanciales para el adolescente, quien justamente requiere de una interesante dualidad: instancias de autonomía y cercanía parental al mismo tiempo. Los elementos precedentemente mencionados presentan importante cercanía a la descripción de aquellas familias "complejas" descritas por Rathunde y Csikszentmihályi (1991, en Gute, G; Gute, D; Nakamura y Csikszentmihályi, 2008, p.345) que favorecen elementos sumamente importantes para el aprendizaje como lo son las experiencias de flow y disfrute frente a ello. En este sentido se establecen cuatro temas centrales presentes en estos tipos de familia: "el apoyo a las aptitudes e intereses"; "el pasar tiempo juntos"; el "enseñar un código de valores y límites a la conducta"; y el "enseñar a tolerar la frustración".

La fortaleza del sistema familiar impacta favorablemente en los/las jóvenes talentosos/as, quienes considerando: sus altas capacidades cognitivas, intensidad y sensibilidad emocional particular y característica, suelen percibir y sentir intensamente problemáticas familiares y el consecuente grado de bienestar de los miembros de la familia, lo cual concuerda con precisiones en torno al constructo de sensibilidad emocional, en donde "se concibe como una expresión de la reactividad emocional de los individuos, cuyo foco puede estar tanto en las propias emociones, como en la de otros" (Guarino, Feldman y Roger, 2005, p.639). En este sentido, se encuentra también cómo la sensación de que hay problemas que el sistema no logra resolver genera malestar y emociones desfavorables en el estudiantado con altas capacidades.

A través de los resultados, se destaca cómo el rol de las figuras parentales resulta sumamente importante, siendo altamente positivo el que ambos padres sean figuras cercanas, de apoyo y entrega de afecto sostenido para el estudiantado con altas capacidades. A partir de los resultados obtenidos se presenta acuerdo con Van Tassel-Baska (1989, en López, 2003) y Robinson y Weinberg (1998, en López, 2003) quienes considerando logros académicos de alumnos/as con altas capacidades

otorgan una importancia fundamental a la responsabilidad parental, el tiempo que le dedicación hacia los/as hijos/as, el grado de implicancia y las altas expectativas frente a ellos/as.

El sentir la lejanía parental, la falta de apoyo y de reconocimiento, son ciertamente elementos perjudiciales. Importante es advertir cómo resulta necesario impulsar intervenciones en torno a la implicancia de ambos padres (sin distinción de género) en la crianza hacia los/las hijos/as, promoviendo que tanto madres como padres se posicionen activamente como figuras promotoras del bienestar psicológico del estudiantado con altas capacidades. La adscripción de los padres a creencias culturales, patrones pre-establecidos en torno a la feminidad-masculinidad, en definitiva: a estereotipos de género (en donde se atribuye principalmente a la madre la satisfacción de necesidades afectivas y de contención), dificultan en ciertos casos el ejercicio de la crianza responsable, cercana y en equidad desde ambas figuras parentales. En este contexto, a través de la fase cualitativa se releva cómo se generan efectos adversos en los/las estudiantes que sienten la lejanía, y sensación de abandono de la figura paterna. Se destaca así, la búsqueda de mayor contacto con tal figura, como también la necesidad de ser reconocidos/as (en términos de los logros), buscando la aprobación paterna.

Muy asociado a lo anterior, se encuentra a través de los resultados cómo las palabras parentales de aliento, perseverancia y altas expectativas marcan claras diferencias al momento de concebir el bienestar de los/las estudiantes con altas capacidades y la expresión de características favorables como la autogestión personal y liderazgo. En este sentido, se aprecia que tales mensajes favorecen la estabilidad emocional en cuanto el estudiantado percibe que aquellos otros/as significativos/as creen en ellos/as, respetando también las diferencias que poseen. Se promueve con ello la importante construcción de un proyecto vital desde el adolescente, junto con el establecimiento de metas asociadas al ámbito académico. Se releva como menciona Florenzano (1993) que el adolescente se plantea el tema de su propia identidad y tendrá que ir forjando al mismo tiempo los lineamientos fundamentales de sus elecciones futuras, propias de su proyecto vital. Se fortalece la motivación escolar, justamente en la etapa preparatoria para la entrada al mundo adulto, anhelándose cumplir aquellos objetivos que se han ido trazando, siendo objetivos en los cuales también los/las otros/as les han ayudado a creer que ellos/ellas efectivamente son capaces de cumplir.

El sentir que se forma parte de un sistema en el cual se puede efectivamente aportar en cuanto a la toma de decisiones y resolución de conflictos es de suma importancia para un estudiantado en el cual sus altas capacidades cognitivas justamente les permiten construir en muchos casos interesantes aportes. En este sentido, se aprecia un continuo en el estudiantado con altas capacidades, en donde se presentan tres tipos de participación al interior del grupo familiar: la evidente participación hacia los hijos/as, ocasional participación, y ausencia de participación. Estos tipos de participación, están justamente vinculados y se encuentran a la par con los niveles de cohesión de la familia. Es decir, se ha encontrado que a menores niveles de participación, menores niveles de cohesión. El impacto de ello, ciertamente permite señalar cómo aquellos sistemas que favorecen la participación posibilitan una adecuada satisfacción con la vida en los/las hijos/as, mientras que en aquellos que presentan precaria o nulos canales de participación se genera importante malestar vital.

Asociado a lo anterior, es posible encontrar dos estilos parentales preponderantes en el estudiantado con altas capacidades, participantes de la fase cualitativa. Aquel estilo parental equilibrado, en el cual los padres son las figuras de autoridad, pero al mismo

tiempo basan su crianza en la entrega de afecto y en el ir posibilitando la autonomía y seguridad de sus hijos/as a través de la participación y expresión de opiniones. Y aquel estilo parental autoritario, en el cual los padres instauran una jerarquía más bien rígida, en donde son las figuras adultas los principales opinantes, pudiendo incluso la expresión de afecto estar supeditada al respeto de reglas que se deben cumplir. En este estilo, los padres no son significados como figuras cercanas ni asequibles para los/as hijos/as. Entre las repercusiones de ambos estilos, se aprecia cómo justamente el estilo parental equilibrado promueve la valoración personal, seguridad y la consolidación de destrezas sociales (necesarias para construir y mantener lazos positivos con pares). Por su parte, el estilo parental autoritario se enlaza a efectos adversos tales como el sentirse poco reconocido, validado, surgiendo la inseguridad y soledad como consecuencias posibles. En este sentido, los resultados cualitativos obtenidos en torno a los estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales permiten apoyar los postulados de Haeussler y Milicic (1991, p.37) quienes determinan que “también inciden negativamente en la autoestima las reglas y deberes inflexibles”. Cabe destacar cómo justamente es este grupo del alumnado el cual no sólo presenta descenso en su valoración personal sino también presenta relaciones principalmente adversas con pares, expresándose falta de reconocimiento del entorno y deficientes recursos personales para poder modificar esta situación. Se aprecia carencia de autonomía al momento del intercambio social con pares, siendo la adolescencia justamente un periodo que pone a prueba los logros personales y sociales de etapas previas, reactivando conflictos y demandando que el/la joven adolescente logre crear y mantener nuevos lazos de pertenencia. Muy por el contrario, el alumnado que vive en sistemas con estilo parental equilibrado presenta mayor seguridad personal y destrezas sociales, evidenciándose justamente relaciones principalmente positivas y usualmente de amistad con compañeros/as en el contexto escolar. Importante es destacar cómo las relaciones con pares son significativas generando, en caso de ser positivas, un impacto favorable en la satisfacción con la vida. Frente a ello, es posible determinar cómo el funcionamiento familiar que presenta tales características se consolida como un importante factor protector y promovedor del adecuado desarrollo infanto-juvenil en los/las jóvenes con altas capacidades.

La expresión tanto de apoyo familiar y externo (por ej. de compañeros) para el estudiantado con altas capacidades es significado como soporte emocional, fuente de protección y respaldo. Tales vivencias promueven el autoconcepto favorable, en cuanto perciben que se es valorizado y por ende resguardado por otros/as. Importante es advertir cómo también el sentirse apoyado por otros/as genera en la juventud con altas capacidades un mayor sentimiento de pertenencia, sobre todo cuando el apoyo proviene de aquellas figuras centrales: las figuras parentales. Importantes diferencias emergen en la fase cualitativa entre el apoyo percibido por estudiantes según su bienestar personal. En este sentido, se destaca cómo quienes presentan ausencia de dificultades socio-emocionales justamente perciben el apoyo de ambos padres, siendo en orden descendente primero el percibido de la madre, luego el apoyo del padre y posteriormente el de otras figuras externas (bien sea de la familia extensa, o desde el contexto escolar: pares principalmente). Crucial es advertir cómo justamente el apoyo de ambos padres es destacado por los/las estudiantes como aquel sustento más importante en sus vidas, favoreciendo su autoestima familiar. Importante diferencia en torno al apoyo familiar se encuentra en la juventud que presenta dificultades socio-emocionales. Al respecto, se aprecia falta de percepción de apoyo familiar. En orden descendente perciben el apoyo (muy ocasional en ocasiones) de la madre, sin ser percibido el apoyo del padre, relevándose luego el apoyo percibido desde otras figuras (abuelos, padrastro-madrastra y/o personal de los programas de talento a los que acuden). Se releva importante fragilidad del apoyo percibido, describiéndose situaciones de posible modificabilidad y pérdida del apoyo, todo lo cual genera importante inestabilidad en los/las adolescentes. También es importante destacar

cómo en cierto caso se releva al programa de talentos como el principal apoyo, todo lo cual justamente lleva a reflexionar en torno a la precariedad de otras redes sociales y familiares significativas para el sujeto. Justamente tal caso merece especial atención y abordaje, en cuanto es el que reviste mayor gravedad presentándose evidente insatisfacción con la vida, baja autoestima, sentimiento de soledad, vivencia de aislamiento desde pares, expresiones de desvalorización verbal hacia pares e ideación suicida, siendo crucial generar dispositivos de oportuno apoyo e intervención frente a tal situación. Frente a ello se encuentra gran cercanía con aportes de Hernández (1996, p.22) quien señala que "el bajo nivel de satisfacción del adolescente ha mostrado importante relación con las conductas de riesgo".

Los mensajes explícitos de apoyo de los padres promueven la perseverancia y motivación frente al contexto escolar en el estudiantado talentoso. Así mismo, se aprecia cómo justamente el alumnado que reporta mayores niveles de apoyo familiar suele describir situaciones en las cuales también ellos/ellas apoyan a otros/as. En este sentido, la reciprocidad y el apoyar a otros/as en el contexto escolar, genera reconocimiento favorable, lo cual nutre el autoconcepto y valoración personal del estudiantado que se caracteriza por la ausencia de dificultades socio-emocionales. Muy asociado a ello, se destaca cómo efectivamente la percepción positiva de sí mismo en tal grupo del estudiantado se sustenta en gran medida en la dimensión académica. Tales resultados concuerdan con los señalado por Haeussler y Milicic (1991), quienes señalan que "se ha observado que la autoestima académica, es decir, cómo el niño se percibe a sí mismo en la situación escolar, tiene un peso muy importante dentro de la autoestima global" (p.22). En este sentido, surgen principalmente sentimientos de satisfacción al ser reconocidos como sujetos capaces de aportar objetivamente a las interrogantes de los demás, lo que permite ser un referente para otros/as. Los mensajes de los padres (tanto explícitos, como aquellos implícitos) también tienen importante impacto en los/las jóvenes, en la construcción de su autoconcepto y valorización personal. El sentirse amado, respetado, integrado, partícipe y realmente escuchado son ejes claves al momento de nutrir favorablemente la autoestima infanto-juvenil. Se corrobora así cómo "sin duda el punto de partida de valorización personal se encuentra en el juicio de los otros significativos" (Haeussler y Milicic, 1991, p.24).

El adecuado autoconcepto y sentimiento de valoración familiar que presenta el estudiantado que carece de dificultades socio-emocionales se encuentra efectivamente asociado a dos tipos de participación en el hogar. En primer lugar surge participación del estudiantado en aquellas problemáticas que les competen en tanto hijos/as, apreciándose una clara diferenciación de roles y posiciones en la estructura familiar. Las decisiones en las que participan no son todas, sino que aquellas que no revisten conflictos o problemáticas complejas. Por su parte, se aprecia otro tipo de participación en el grupo del estudiantado en el cual se aprecia cierta parentalización en donde es el/la joven con altas capacidades quien guía el accionar de sus figuras parentales. Ello genera ciertos riesgos en cuanto se debe considerar la presión que recibe el estudiantado en cuanto a responsabilizarse por decisiones y temáticas que aun al ser adolescentes no les competen.

Especial énfasis y mención se debe realizar en torno al sentimiento de soledad que puede vivenciar el estudiantado con altas capacidades. Quienes vivencian soledad expresan situaciones de lejanía de algún o ambos padres, situaciones de aislamiento social en el contexto escolar o efectivamente la percepción que se carece de amigos. Se sustenta así en tales casos cómo efectivamente "la soledad es una experiencia desagradable que se produce cuando la red social de una persona es deficiente de forma significativa en calidad o cantidad, y ello es asociado con sentimientos negativos" (Borges; Prieto; Ricchietti; Hernández y Rodríguez-Naveiras (2008, p.924).

Como correlato afectivo asociado a la soledad, emerge la tristeza en los estudiantes con dificultades socio-emocionales.

La expresión de soledad se encuentra en estudiantes que viven en sistemas familiares con precaria cohesión entre sus miembros, siendo familias en las cuales se presenta escasa o nula posibilidad de participación en las decisiones y resolución de conflictos familiares, los padres no son descritos como figuras garantes de cercanía y apoyo, siendo otros quienes intentan soslayar el sentimiento de soledad en el estudiantado con dificultades socio-emocionales. Importante es la percepción del apoyo externo, el cual si bien no logra prevenir la emergencia del sentimiento de soledad, sí logra generar un soporte afectivo que permite incluso al estudiantado creer en la posibilidad de que las cosas y circunstancias podrán cambiar en el mañana. Por su parte la falta de apoyo parental se encuentra asociado a falta de apoyo de compañeros/as en el contexto educativo. Se aprecia efectivamente cómo en las familias de estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales un rol central no ha sido plenamente garantizado, en cuanto efectivamente "un rol importante de los padres es ayudar a su niño con alta capacidad a construir redes sociales que le puedan brindar apoyo emocional para sus habilidades y actividades, para desarrollar el talento" (Subotnik y Olszewski-Kubilius, 1997, en Moon, 2004, p.206)

En definitiva, es posible precisar cómo el apoyo parental, la cohesión y relaciones de afecto (desde los padres prioritariamente), y la real posibilidad de participación y apertura comunicacional permiten resguardar al adolescente con altas capacidades de vivenciar sentimientos de soledad.

El fortalecimiento personal que la familia podrá promover, podrá plasmar una importante diferencia en el resguardo de la salud emocional del estudiantado con altas capacidades, sobre todo al momento de confrontar un sistema educativo, que en ocasiones presenta elementos de hostilidad, rechazo y poca aceptación frente a la condición de diferencia de alumnos/as con altas capacidades. En este sentido, se podría señalar que aquellos/as estudiantes que poseen adecuada cohesión familiar, apoyo familiar y externo, relaciones óptimas con padres y canales de participación efectivo justamente son aquellos que presentan mayor bienestar en cada una de las esferas socio-emocionales que han sido en la presente investigación exploradas, subrayándose así con ello el importante rol del sistema familiar para la juventud con altas capacidades.

7.2.2. Resultados en torno al Contexto Escolar

Desde el contexto escolar del estudiantado con altas capacidades surge la relación con pares, docentes, motivación escolar y valoración de la educación escolar recibida como aspectos relevantes a los cuáles se hará alusión.

En el ámbito de la relación con pares, cobra importancia la etapa vital de la adolescencia en la cual la búsqueda de la autonomía personal, la intimidad y la aceptación son aspectos centrales de la relación con iguales. A través del intercambio social con pares el estudiantado talentoso podrá compartir intereses y responder a sus inquietudes centrales, asociadas a la importante búsqueda identitaria que se genera.

El estudiantado sin dificultades socio-emocionales, se visualiza a sí mismo/a como líderes activos y reconocidos por sus pares, lo que les permite fortalecer en esta interacción su propia valoración. Esta interacción positiva los resguarda del sentimiento de aislamiento y soledad. Es así como se aprecia que se genera un importante factor protector en el bienestar de tal grupo del estudiantado en cuanto la vivencia de soledad efectivamente se asocia a dificultades. En este sentido, importante

es advertir que “la soledad es un serio problema entre los adolescentes (…) y ha sido asociada con baja autoestima (…) depresión (…), ansiedad (…), anorexia nerviosa (…), e ideación y conducta suicida (…)” (Borges; Prieto; Ricchietti; Hernández y Rodríguez-Naveiras, 2008, p.1359).

Si bien este grupo logra establecer relaciones positivas con sus compañeros/as en las cuáles existe cohesión, metas colectivas, conocimiento interpersonal sentido de pertenencia y reconocimiento social, relevan problemas menores de la relación asociados al disturbio y bullicio que se genera en el clima del aula escolar, aspectos que atentan contra la adquisición de los aprendizajes y concentración. La motivación escolar se resguarda activándose importantes estrategias personales basadas en la autonomía y autogestión de los estudiantes para lograr aprender adecuadamente. Importante es referir que los pares, las amistades son factores de motivación para acudir al contexto escolar en el grupo de estudiantes que no presentan dificultades socio-emocionales. Sin embargo ello, se aprecia claramente cómo un clima escolar que no significa el aprendizaje como un valor, genera desmotivación y lo que es más grave la posibilidad de no encontrar sentido a la experiencia escolar, más aún si esto se vincula a prácticas pedagógicas que resultan poco atractivas, repetitivas, rutinarias y poco desafiantes. Respecto a ello, emerge la importancia de que el estudiantado se encuentre con reales desafíos en el contexto escolar. Tales resultados, son concordantes con los aportes de Csikszentmihályi (1997), quien a través de su Teoría de Flow establece que esta experiencia de completo involucramiento en una actividad “ocurre cuando las destrezas de una persona están completamente involucradas en la superación de un desafío que es apenas manejable, así actúa como un magneto para el aprendizaje de nuevas destrezas y desafíos incrementables”.

Los/las estudiantes que presentan dificultades socio-emocionales evidencian significativas dificultades en la relación con compañeros/as. Emerge con claridad la disincronía niño/a-pares (Terrasier, 1979). Estas dificultades se expresan en falta de reconocimiento, experiencias de violencia, desvalorización, aislamiento social y exclusión. No se logra encajar con otros/as con intereses diversos y que significan negativamente un buen rendimiento y/o facilidad para adquirir los aprendizajes. Esto implica que desde el entorno aquellos aspectos asociados a características de la alta capacidad se constituirían en elementos interfirientes de la aceptación, ya que existe la amenaza de reconocer que existe un otro/a que supera la “norma” habitual esperada, en una cultura que se caracteriza por su homogeneidad y el rechazo de las diferencias. Para este grupo del estudiantado la precaria o inexistente red social al interior del contexto escolar contribuye al descenso en la autoestima, actitudes de rechazo y desvalorización del otro/a, dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales y resolución de conflictos, así como también a la emergencia de sentimientos de soledad y desmotivación. Lo encontrado posee concordancia con los aportes de Haeussler y Milicic (1991, p.37) quienes refieren que “uno de los factores más determinantes y de mayor frecuencia en el desarrollo de una autoestima negativa es la crítica (…). Es importante evitar la crítica, ya que ella va socavando permanentemente la valía de cada persona y tiene efectos negativos en la imagen personal disminuyendo la confianza en sí mismo”. Para algunos/as estudiantes el aprendizaje se constituye en el único aspecto que les permite mantenerse en la escuela-liceo, manifestando claros mecanismos de evasión a través del logro académico, de la negativa experiencia escolar. Se corre también el riesgo de evitar y rechazar la experiencia escolar al no lograr “pertenecer a un grupo” y con ello cumplir una de las tareas del desarrollo en la etapa adolescente -el logro del sentido de pertenencia-.

La relación con el profesorado es otro eje del contexto escolar que plantea diferencias en la percepción de los/las estudiantes sin y con dificultades socio-emocionales.

Para el primer grupo se relevan aspectos favorables de la relación, tales como respeto, la generación de espacios de participación y cercanía afectiva. Este último aspecto implica comprender las necesidades e intereses del estudiantado con alta capacidad, además de cumplir un rol orientador en su desarrollo personal. De esta manera, se contribuye a visualizar en la relación con los/las docentes una fuente de ricas interrelaciones sociales favorecedoras de una adecuada salud emocional.

El grupo con dificultades espera contar con profesores/as que reconozcan sus logros. Se evidencian aquí relaciones problemáticas que dan cuenta de falta de sintonía y empatía con las necesidades educativas del estudiantado con alta capacidad y además con la etapa vital (adolescencia).

Transversal a ambos grupos surge la experiencia de poco desafío, escasa diversidad didáctica, repetición de contenidos y desatención a las necesidades de aprendizaje particulares por parte de los docentes. Emergen en este sentido, tres actitudes del profesorado frente al estudiantado con alta capacidad: a) profesores/as que interactúan desde el conflicto abierto, con actitudes hostiles asociadas al desprecio o malos tratos por esta condición, lo que genera tensión, alejamiento y desmotivación; b) profesores/as que invisibilizan las altas capacidades, es decir, los/las reconocen en el sentido de saber que están allí, pero no les brindan atención especializada y c) profesores/as que valoran al estudiantado con alta capacidad e intentan realizar acciones, pero estas no son adecuadas.

En este sentido, es posible concluir que no existe un modelo y tratamiento pedagógico conocido por los docentes para atender a este grupo. La atención brindada depende más bien de las creencias personales y de la disposición del profesorado. Sin embargo, al estar la motivación escolar mediada en gran parte por las características personales del docente y sus maneras de enseñar esta se ve afectada en la experiencia escolar.

A partir de las entrevistas efectuadas, se aprecian elementos emergentes que dan cuenta de temáticas transversales en torno a la motivación escolar entre los/las estudiantes con y sin dificultades socio-emocionales. Sin embargo, existen algunas especificidades que permiten establecer diferenciaciones entre los grupos.

Los/las estudiantes sin dificultades dan cuenta de importantes mensajes parentales en cuanto a superación, perseverancia, lograr más de lo que ellos lograron, altas expectativas y creencia en las capacidades de sus hijos/as. Se presentan en este grupo aspectos de motivación intrínseca y extrínseca vinculados al querer agradar a otros que esperan "logros". Ello tiene relación con la propia valoración que el sujeto desarrolla en torno a sí mismo, presentándose una autoestima favorable en el grupo de estudiantes sin dificultades socio-emocionales. Frente a ello, se establece acuerdo con referentes teóricos, en donde se precisa que en enlace con las altas expectativas, entrega de afecto y palabras de aliento "la valoración de la imagen que el niño va haciéndose de sí mismo depende, de alguna manera, de la forma en que él va percibiendo que cumple las expectativas de sus padres, en relación a metas y conductas que se esperan de él" (Haeussler y Milicic, 1991, p.26).

Para este grupo es central que el/la docente manifieste vocación y motivación por su tarea y la disciplina que enseña, que sea alguien ameno, flexible, con sentido del humor y capaz de generar una atmósfera agradable. De esta manera pueden llegar a motivarse incluso en aquellas áreas que no son de su interés. La carencia de estos aspectos impacta negativamente en la motivación por el aprendizaje.

Para el grupo con dificultades, cobra mayor relevancia el apoyo docente al contar con pocos mensajes de apoyo parental, y al presentar además un autoconcepto desfavorable en el sentido de manifestar (en algunos casos) no poseer altas capacidades. Se hace evidente la falta de confianza en las propias capacidades y la necesidad de reconocimiento de un otro/a significativo. Se evidencia también una postura crítica frente a los/las docentes en términos de que éstas/as debiesen motivar a sus estudiantes.

Ambos grupos manifiestan como obstaculizadores el bullicio del aula y las dificultades entre pares que afectan la concentración, la que es diferenciada de la motivación. La primera alude al acto consciente e intencionado de prestar atención que requiere condiciones ambientales adecuadas para su buen ejercicio, y la motivación como el ímpetu y las ganas de saber y lograr concretar los objetivos. El grupo sin dificultades busca soluciones frente a esta dificultad como cambiarse de puesto, distanciarse de los que conversan. El grupo con dificultades se distancia psicológicamente y se aísla.

Otros aspectos de relevancia mencionados dicen relación con la ausencia de desafío, el abuso de "repasos" (lo que implica pérdida de tiempo relevante) y las prácticas evaluativas y didácticas inadecuadas. Estas dimensiones impactan negativamente en la estimulación cognitiva, y en la posibilidad de sentirse realmente interpelado en una actividad de aprendizaje lo que es destacado por la juventud talentosa, ya que valorizan aquellas propuestas educativas que invitan a desplegar destrezas, a implicarse activamente a responder sus inquietudes y hacer surgir nuevas interrogantes.

Estos aspectos implican que la valoración del contexto escolar sea baja lo que finalmente repercute en su propio "ser talentoso" y en la disincronía niño/a-escuela.

Es fundamental y urgente para este grupo una adecuada recomposición de las representaciones docentes para con el estudiantado talentoso desde la óptica de la formación de estos/as estudiantes, no por opción, sino por el efecto que ello tiene, en la obstaculización o favorecimiento de escenarios motivantes para el aprendizaje de la juventud con altas capacidades.

8. DISCUSION

En este último apartado y en consonancia con la estructura impuesta por el diseño de investigación mixto, se pretende establecer la convergencia de la información cuantitativa y cualitativa generada a partir de sendos análisis.

La convergencia en realidad no consiste en consensuar la información cuanti y cuali, sino más bien discutir los datos desde estas fuentes, intentando establecer patrones o temáticas en común. Si se logra algún grado de concordancia, entonces se fortalece la consistencia de la información, mientras que los puntos disidentes ofrecen la posibilidad de indagar las razones del por qué la falta de acuerdo entre una y otra fuente (Creswell y Plano, 2007). Sin embargo, se debe convenir al iniciar este proceso, que dado que son datos de muy distinta naturaleza, no es posible esperar coincidencia en todos los aspectos y muchas veces se obtendrán versiones distintas pero complementarias del fenómeno que se esté estudiando.

La perspectiva de discusión en este caso está vinculada a los diferentes propósitos que se han trazado para la metodología cuantitativa y cualitativa. En la perspectiva cuantitativa lo que se busca es determinar, con cierto grado de probabilidad, cuáles

serían las variables más efectivas para predecir dificultades en el ámbito socio-emocional. La intención era entonces establecer un vínculo efectivo entre un conjunto de factores y un conjunto de efectos socio-emocionales. De este modo, si fuese necesario intervenir para remediar o mejor aún para prevenir una situación en tal sentido, se sabría a qué nivel y sobre qué aspectos realizar dicha intervención. En la perspectiva cualitativa, por su parte, lo que se pretende es aproximarse a la comprensión íntima de los hechos vividos por los/las participantes en torno a vivencias positivas o negativas de lo socio-emocional, relatadas por los/las mismos/as protagonistas.

Desde otro punto de vista, la aproximación cuantitativa brinda un conjunto tentativo de relaciones causales posibles, mientras que la aproximación cualitativa llena de significado dichas relaciones y las fundamenta desde la experiencia de quien puede reconocer dicho vínculo en torno a sus propias vivencias. Este es el enfoque que se asume aquí, tomando como estructura la progresión analítica cuantitativa e insertando donde corresponda las visiones cualitativas acerca de los hechos estudiados.

8.1. Condición socio-emocional general del estudiantado talentoso

Uno de los aspectos más destacados en el análisis de la información disponible tiene relación con la buena adaptación de los/las estudiantes talentosos/as a su entorno tanto escolar como familiar. Si bien hay algunas situaciones específicas, en general se puede señalar que la adecuación socio-emocional no constituye un problema generalizado. Los/las estudiantes suelen formar parte de familias de ingresos medios, con familias completas o extendidas. Las condiciones de pobreza familiar si bien pueden entrañar problemáticas, no son suficientes para justificar las dificultades que los/las jóvenes enfrentan. Como se discutirá más adelante, en realidad las perturbaciones a nivel socio-emocional no vienen de las condiciones económicas de la familia, sino de aspectos relacionales de la misma y la percepción que de estas relaciones tiene el alumnado.

Esto permite señalar que aunque muchos/as estudiantes de los programas de talento no gozan de holgura económica y que sus padres a veces hacen un gran esfuerzo para apoyarlos en su estancia en los programas, de todos modos éstos denotan en general sentirse integrados tanto a su familia como a su entorno inmediato.

Sin embargo, es necesario indicar que los/las estudiantes también reconocen que algunos de sus problemas socio-emocionales se originan en la relación o comunicación con sus pares.

Desde el punto de vista cualitativo, se reconoce claramente la importancia de la familia como un elemento catalizador de una buena adecuación socio-emocional en diversos ámbitos. Incluso se recoge la importancia de sentirse parte activa o participativa de su familia porque redunda no sólo en la estabilidad emocional, sino también en el despliegue del potencial cognitivo, la disposición al aprendizaje, el logro académico y la motivación escolar. En el análisis cuantitativo no se han evaluado las relaciones entre factores de índole familiar y las variables aquí señaladas, de modo que no puede haber un juicio al respecto. Sin embargo, lo cierto es que testimonialmente sí se ha reconocido la necesidad de contar con un buen entorno familiar en donde el alumnado se sienta adecuadamente integrado y que mantenga un sentido de participación, porque de lo contrario, las consecuencias implicarán un mayor desajuste socio-emocional.

Dado que las condiciones socio-emocionales del estudiantado talentoso son en promedio adecuadas, también se puede inferir que los/las participantes del estudio

denotan en algunos casos familias en donde la entrega de afecto y preocupación por la condición del hijo/hija o pupilo/pupila, cobra importancia por sí misma.

8.2. Influencia de los factores de entorno escolar

Desde el análisis cuantitativo los factores cuya fuente de origen es la escuela, no han sido de relevancia en la determinación de efectos sobre variables socio-emocionales.

No obstante, al consultar directamente desde la experiencia de los casos extremos, surge la importancia de la escuela en la generación de sentimientos de soledad, cuando la experiencia de vínculo en dicho ambiente es deficiente.

Los escolares que denotan una adecuada adaptación al entorno escolar se conceptualizan a sí mismos/as como líderes activos y reconocidos por sus pares, lo que les permite actuar en consecuencia. En este tipo de estudiantes talentosos/as se activan además mecanismos de autogestión y autonomía para lidiar con las dificultades que muchas veces impone el medio escolar, usualmente poco adaptado para satisfacer las necesidades académicas de alumnado con mayores capacidades. Por su parte, los/las estudiantes que denotan dificultades a nivel socio-emocional presentan dificultades con sus pares, y una de las razones corresponde a la disincronía niños/as y pares.

De acuerdo al análisis de los relatos, la autoestima también parece estar vinculada a la experiencia que se tenga con el grupo de pares, el afrontamiento de críticas puede llevar a un socavamiento de la propia imagen y más aún la sensación de "no pertenecer al grupo".

También es importante dentro del entorno escolar tomar en consideración el papel del profesor/a. Algunos de los más importantes aportes de la indagación cualitativa tienen relación con la identificación de docentes que son comprensivos y que favorecen el desarrollo de las potencialidades, en tanto otros actúan de manera atentatoria contra las manifestaciones de la excepción, de lo diverso. Incluso se mencionan experiencias de hostilidad hacia el alumnado con capacidades superiores.

Por último, lo cualitativo ha permitido resaltar la importancia del contexto escolar para alentar y favorecer la motivación académica, en particular cuando se no hace uso de prácticas pedagógicas adecuadas.

Virtualmente todos los elementos de discusión aquí incorporados tienen relación con la producción cualitativa de información, antes que la breve aproximación cuantitativa, que no corrobora, pero tampoco refuta, los antecedentes mencionados aquí. Los hallazgos no obstante respecto del entorno escolar son importantes por dos cosas: a) pone de relieve elementos de la escuela que deben ser considerados en orden a favorecer una mejor experiencia académica y ayudar a instalar las condiciones para que el estudiantado se desenvuelva adecuadamente sin enfrentar las consecuencias relacionales y afectivas que muchas veces debe enfrentar no sólo producto de su vínculo con pares, sino también con profesores/as; b) abre la puerta para reconsiderar el estudio de factores escolares que pueden estar tras efectos emocionales y sociales de los/las estudiantes con talento académico. Es claro que en este estudio, las variables relacionadas con clima de aula no tuvieron efectos reconocibles, sin embargo es posible –a partir de los hallazgos cualitativos- proponer nuevas mediciones futuras sobre atributos sociales, estilos de enseñanza y aprendizaje, entre otros, que pueden ayudar a reconocer nuevos factores de relevancia.

8.3. Influencia de los factores del entorno familiar

En este caso, sí hubo efectos reconocibles de varias de las variables incluidas en el estudio. Y además, una importante corroboración de parte de los hallazgos cualitativos.

Discutiendo desde los modelos que pudieron ser ajustados, es claro que variables como cohesión y participación juegan un papel de relevancia en la percepción de soledad. Desde lo cualitativo se señala que niños/as que no logran formar un sentido de participación con la familia, tampoco logran formar una imagen de cohesión familiar. La cohesión además, no sólo redunda en la soledad, sino también en la percepción de satisfacción con la vida e incluso la sensación de felicidad. Una familia que denota cohesión familiar (mas no aglutinamiento) provee un espacio de integración para el estudiante que puede sentirse seguro al enfrentar el mundo, sabiendo que cuenta con un soporte afectivo estable en su familia. La cohesión y la participación también son importantes por cuanto se enriquece y fortalece el autoconcepto y la identidad. En lo cualitativo se hace sin embargo, una distinción que puede traer consecuencias: el sentido de participación y pertenencia son valiosos, pero también lo es que la familia sepa brindar los espacios de autonomía que el niño/a requiere sobretodo en el descubrimiento de su potencial.

En el análisis cuantitativo también destacan como predictores la autoaceptación y la relación positiva con otros/as. La fase cualitativa brinda soporte a este último predictor, por cuanto reconoce que una adecuada relación con figuras de relevancia para el estudiante está relacionada con sentimientos de pertenencia, con el desarrollo de la autoestima y con la percepción de mayor autonomía y mayor apoyo. En efecto, la “positiva relación con otros/as” no se restringe a grupos de pares, porque también se puede establecer vínculos con los padres y otras figuras familiares.

Otras variables que actúan como predictores en los modelos desarrollados mediante análisis cuantitativo también están respaldadas en la teoría y en la producción de información cualitativa, a saber: redefinición de las problemáticas al interior de la familia, que no es sino el sentir que la familia es capaz tomar dichos problemas y resignificarlos para hacerse cargo de ellos, la relación con la madre y relación con el padre. Estos dos últimos factores han sido destacados especialmente a nivel de relato y aparentemente son parte de los elementos diferenciadores entre quienes manifiestan dificultades emocionales serias y los que se encuentran estables. Ciertamente el apoyo explícito de los padres es fundamental para generar perseverancia, motivación y por cierto la clase de autoestima cuya raíz es el sustento familiar, la autoestima familiar.

Este estudio ha tratado el tema de la desatención desde una perspectiva metodológica compleja y diversa. Las respuestas obtenidas son del mismo tenor y es claro que lo que surge con mayor fuerza son muchas interrogantes que deberán ser explicitadas en estudios futuros. No obstante, aquí conviene volver al objetivo principal de la investigación, esto es: Determinar los factores de atención/desatención propios del contexto escolar y familiar que inciden en la generación de consecuencias socio-emocionales en estudiantado de 10 a 17 años que sean actualmente integrantes de programas de enriquecimiento que se estén ejecutando a nivel nacional. Este objetivo, que es la guía principal del trabajo destaca los factores de atención/desatención que están a la base de efectos socio-emocionales, siendo el abanico de consecuencias bastante amplio.

No es posible dar cuenta de todos los matices que esas consecuencias tienen, no sólo en este trabajo, ya que es posible que otra propuesta de investigación aborde el

fenómeno desde otra perspectiva, matizando el tipo de respuestas que se pudiesen obtener. Sin embargo, el trabajo sí ha logrado establecer que: a) existen factores afincados en el contexto escolar –evidenciados desde la perspectiva cualitativa- y en el contexto familiar –evidenciados tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa- que tienen relación con efectos sociales y afectivos en los/las jóvenes con talento académico, b) que estos factores -si bien pueden ser parte de modelos predictivos más generales- denotan matices propios de la población en estudio, matices que no pueden ser encontrados en estudiantes no reconocidos como talentosos/as, por la naturaleza misma del fenómeno (por ejemplo: apoderados y docentes enfrentados a jóvenes con talento que reciben apoyo en tal sentido), c) que dichos factores pueden ser modelados estadísticamente, y que pueden ser significados desde la experiencia de los/las protagonistas y d) más importante aún, que estos factores sí constituyen, dependiendo de cuál sea su configuración particular, condiciones de atención o desatención del/la joven con talento, haciendo la salvedad de que se está trabajando con modelos de variables atributivas y por tanto, no se puede asumir deliberación en lo que sólo se evalúa a partir de covariación. De hecho, la mejor referencia a la atención/desatención reside en lo que los/las mismos/as estudiantes pueden describir como problemáticas fruto de la falta de consideración de su situación particular en los entornos familiar y escolar. El esfuerzo aquí ha estado puesto en el rescate de dichos factores, como una manera de clarificar y abrir la posibilidad de sugerencias en el desarrollo de futuras intervenciones.

9. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Desde los inicios de la atención de los/las estudiantes con potencial de talento académico en Chile el año 2001, se han llevado a cabo diversas iniciativas referidas a la creación de Programas de Enriquecimiento extracurricular en contexto Universitario.

El año 2007, se genera desde el MINEDUC el Programa Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos que busca apoyar económicamente a los programas universitarios a través de la generación de becas para los/las estudiantes con talentos académicos de sectores socio-económicos vulnerables. Este programa señalaba en su fundamentación lo siguiente: “el esfuerzo del país en términos educativos, ha estado focalizado en los sectores que tienen mayores dificultades para adquirir los conocimientos básicos que el país requiere de la sociedad para progresar. Sin embargo, no ha fijado su mirada en un tesoro de alto potencial: niños y jóvenes con un talento académico excepcional, con pasión por aprender, no obstante muchas veces algunos de ellos viven en situaciones de alta vulnerabilidad. El punto clave es que el desarrollo del potencial de estos estudiantes requiere de una intervención para que desarrollen su talento” (Términos de Referencias Proyecto Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos, 2007, p.1).

Este programa concluye el presente año y a la fecha no se vislumbra con claridad que alternativas de atención serán promulgadas por la nueva autoridad para los años siguientes.

Chile requiere establecer una política pública que regule la atención educativa a este grupo en particular. Esto permitiría contar con recursos permanentes que no dependan de las voluntades y prioridades políticas de los dirigentes de turno. Además, la cobertura estatal de este grupo, sigue siendo mínima y preocupante en cuanto a la falta de oportunidades educativas de calidad. En esta línea, la primera de las recomendaciones hace referencia a las políticas que implementen no sólo cobertura, sino oportunidades de calidad a un estudiantado vulnerado en 9 de las 15 regiones del país, al no existir en ellas ningún Programa que les identifique, ni atienda. Errado será

el pensar que este grupo de ciudadanos/as puede “avanzar por sí mismo/a” y que eso explicaría la falta de real cobertura en Chile; por esto, se recomienda disponer seriamente de un plan de acción a largo plazo que permita atender no al 1% de la población, sino que avanzar progresivamente en ello, implementando adecuadas respuestas frente a las necesidades educativas de la niñez y juventud en todo el sistema educativo chileno (escuelas, liceos y colegios), en todos los actores del sistema (padres, apoderados, docentes, sostenedores, ONG’s relacionadas con el apoyo técnico a los sistemas escolares, Universidades) y en la formación y mantención de profesionales especializados en la atención de la niñez y adolescencia con altas capacidades (en pre y postgrado). En este sentido, la formación profesional teórico-práctica en este ámbito es central, ya que el educador que trabaje con esta población requiere conocer las características que los distinguen a fin de comprenderlos y atenderlos adecuadamente. Una educación en equidad implica poder otorgar a cada uno lo que requiere de acuerdo a sus potencialidades Cobra entonces relevancia central, la formación inicial de los profesores/as de las diversas Universidades del país. Es importante señalar que esta recomendación, no tiene por objetivo plantear la idea “técnica” de la educación de talentos académicos; esto no implica solamente incorporar asignaturas aisladas que contengan “recetas” o listas de “metodologías nuevas” que los futuros educadores/as puedan recibir; sino que el aprender a introducir cambios en los espacios educativos a fin de producir en estos, procesos reflexivos que impacten las prácticas metodológicas y didácticas. La recomendación apunta a aprender a trabajar con un alumnado presente en todas las aulas, a fin de incluirlos y no excluirlos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En síntesis, se necesita una formación profesional que permita que los agentes educativos (enseñantes) no “copien” recetas, sino que puedan innovar en sus respectivas realidades, no sólo porque todo alumnado es distinto entre sí, sino porque también, plantea desafíos particulares a cada contexto educacional. La formación inicial y los ejes de práctica incorporados cada día con más fuerza en las diversas casas de estudio se pueden ver como –y lo son– reales oportunidades de gestión exitosa de reflexión pedagógica que, bien mediada por profesionales expertos (en la praxis como en la teoría) podrían favorecer el desarrollo de competencias profesionales que tendrían un beneficio bidireccional, hacia el rol docente, como hacia la buena atención de la ciudadanía con altas capacidades en Chile.

Se torna central entonces, el poder recomendar al aparato público el visibilizar y sensibilizar al ámbito educativo frente a este grupo de niños/as y jóvenes quiénes tienen todo el potencial para constituirse en aportes significativos al país. Es urgente, transformar y fortalecer la mirada curricular y psico-educativa que se tiene del alumnado con altas capacidades. Fortalecer la inclusión y acceso a un currículum afectivo es determinante para poder trabajar desde el aula las necesidades socio-emocionales de este grupo, como del resto de la niñez y juventud en edad escolar. Aprender a identificar las variables socio-emocionales que se pueden trabajar en el currículum escolar, inmediatamente nos hace pensar en el conflicto permanente que existe entre la fuerte cognitivización del currículum y la necesidad de abordar temáticas socio-emocionales de la ciudadanía con altas capacidades. Esta necesidad de adaptación escolar, pasa por dos temas centrales al momento de considerar esta recomendación. En una primera línea, está la de *conocer* sobre currículum afectivo; y en segunda instancia el poder *realizar* adecuaciones curriculares exitosas.

La formación en currículum afectivo es fundamental ¿Qué pasa con aquellos/as que no han tenido la formación profesional pero deben trabajar con el alumnado con altas capacidades? Es aquí donde el aparato estatal juega un papel fundamental, ya que los centros de talento académico en Chile son pocos y con equipos en ocasiones limitados. Toda implementación pedagógica necesita apoyos conscientes y recursos permanentes; es el Estado el encargado de prestar no sólo un marco legal para la

formación, sino que también las vía de apoyo a los Programas y los/las profesionales de la educación para poder gestionar convenios de formación y cooperación permanente, no de forma aislada, sino que progresiva y a largo plazo, evaluados y con productos y estándares claros y socializados entre los agentes involucrados en el proceso de formación.

Es urgente entonces, avanzar en la elaboración de estándares para la educación de la alta capacidad que orienten y guíen la atención educativa de este grupo y que den lineamientos a la formación profesional en este ámbito.

Gran parte de los aportes teóricos, como de los resultados obtenidos apuntan a perfilar otro foco central de intervenciones, vinculados al contexto familiar.

Siendo parte de las sugerencias a considerar, se torna central el poder impulsar en las políticas públicas esfuerzos dirigidos a las familias de la comunidad escolar, relevándose una orientación que podrá ser multimodal.

En primer lugar, se podría intencionar el trabajo con familia, que no sea excluyente sino más bien inclusivo, generándose dispositivos para intervenir simultáneamente tanto con apoderados/as del estudiantado talentoso en conjunto con aquellas figuras parentales y/o apoderados/as de aquellos/as estudiantes no talentosos/as. En esta modalidad, se recomienda que los establecimientos impulsen prácticas no excluyentes sino integradoras con los apoderados/as, enriqueciéndose la diversidad de participantes y el alcance que dichas intervenciones puedan tener luego en los diferentes contextos familiares. Como parte de este marco de acción, se sugiere el optimizar el trabajo con familias en los contextos escolares, abordándose junto a los apoderados múltiples temáticas contingentes frente a la diversidad que suele estar presente en el alumnado. Así, en las áreas y temas de trabajo en torno a la diversidad del alumnado, se podrá efectivamente incorporar la revisión y reflexión en torno a la especificidad que suele presentar el estudiantado con altas capacidades. Actores sociales tales como docentes, orientadores, consejeros y psicólogos, podrán impulsar talleres para padres/madres en los cuales se podría sensibilizar a la comunidad familiar de los establecimientos respecto a temas tales como: el respeto frente a la diversidad en el alumnado y en el hogar; la importancia de las pautas bientratantes en la familia y la relevancia de los buenos tratos entre alumnos y alumnas (previniendo dificultades de convivencia); el significado del talento académico y los desafíos presentes en padres/madres de niños/as y jóvenes talentosos/as, las características particulares de la niñez y la juventud talentosa, los dilemas que en especial en la adolescencia podrían vivenciar, el rol garante de derechos de las figuras adultas, la relevancia de la equidad de género en la crianza, las particulares necesidades de niños/as y jóvenes, atendiendo a las diferentes etapas por las cuales pasan en el ciclo vital. Ente muchos otros temas.

Siendo parte de la multimodalidad, en segundo lugar se sugiere instaurar dispositivos de acompañamiento y orientación especializados, es decir, dirigidos específicamente hacia las figuras parentales de alumnos/as con talento. El énfasis podrá ser preventivo, pudiendo surgir estrategias de intervención grupal (por ejemplo talleres, revisión de material atingente para ellos/as), como también la posibilidad de un acompañamiento más bien individual (ello principalmente desde profesionales calificados). El que orientadores, consejeros y docentes manejen la especificidad y diversidad que pueden presentar los alumnos/as talentosos/as es central a fin de que se pueda generar un óptimo acompañamiento e intervención frente a situaciones que pueden inquietar a las figuras parentales y/o apoderados de la niñez y juventud talentosa, dando énfasis a la cohesión, participación y redes de apoyo familiar y extendida como aspectos favorecedores de una adecuada salud emocional.

Muy en relación a lo anterior, sería favorable que en las políticas públicas se promueva que en los establecimientos escolares se instauraren dispositivos de counseling (para las familias y el estudiantado que presenta talento académico). Ello podrá ser bajo la modalidad de currículum afectivo con el alumnado, como también desde la intervención de salud mental que se podrá brindar en los establecimientos. El acompañamiento psicológico para este grupo, puede ser una vía para garantizar tanto el bienestar psicológico de los/as estudiantes, como también sus interacciones sociales y procesos de aprendizaje óptimos y eficaces en el contexto educativo.

Se sugiere también revisar la posibilidad de establecer lazos de cooperación con otros estamentos y organizaciones del estado al momento de pensar en una óptima atención para la niñez y la juventud talentosa. Al respecto, desde MINEDUC y SENAME se podría efectuar un trabajo mancomunado en torno a la sensibilización de la comunidad respecto a la importancia de una educación y atención diferenciada, relevándose las características que suelen estar presentes en la niñez y juventud talentosa, promoviéndose con ello que pasen de ser un grupo invisibilizado a ser un grupo reconocido, frente al cual se piensa y se genera oportuna movilización social, impulsándose esfuerzos compartidos en torno al pleno ejercicio de sus derechos. Al respecto, preocupante es corroborar que siendo parte de las líneas de atención de SENAME no exista ningún lineamiento que permita garantizar el adecuado abordaje bien sea promocional o reparatorio especializado para este grupo, el cual como ya se ha visto podrá presentar incluso cuadros psicopatológicos específicos. Encontramos líneas de intervención en restitución de derechos tales como los PAD (programas ambulatorios en la intervención con niños/as y jóvenes con discapacidad), pero no encontramos programas especialmente dirigidos para el grupo de la niñez y juventud talentosa.

Finalmente, se sugiere que desde el área de las comunicaciones del Ministerio de Educación se revise la posibilidad de crear e impulsar nuevas campañas de difusión sobre estas temáticas, favoreciéndose progresivamente que los ciudadanos/as de la nación consideren efectivamente como parte de su diversidad a la niñez y la juventud talentosa.

En síntesis, se debe velar por la igualdad en la atención de los estudiantes con altas capacidades, asegurando el respeto y dignidad de aquellos/as que poseen una cualidad fuera de la norma, garantizándoles su acceso a una adecuada atención educativa. Necesitamos de estos/as estudiantes por su importante contribución al desarrollo y porque tienen derecho a crecer y desarrollarse en un entorno afectivo que los reconozca y apoye.

10. BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso, J. A., y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria.* Madrid: Narcea.

2. Ascorra, P. y Cáceres, P. (2001). Evaluación de los aspectos psicométricos del inventario de clima de aula Mi Clase. *Enfoques Educacionales, 3*, 117-134.

3. Alonso, J. A., y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales.* Buenos Aires: Bonum.

4. Artola, T.; Barraca, J.; y Mosteiro P. (2005). *Niños con altas capacidades: quiénes son y cómo tratarlos.* Madrid: Entha Ediciones.

5. Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes, *Psicothema, 12(2),* 314-319.

6. Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica.* Barcelona: Edicions Bellaterra.

7. "BETA PUCV." *BETA PUCV*. N.p., n.d. Web. 10 Oct. 2010. <http://www.beta.ucv.cl>.

8. Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New Cork: Ballantine Books.

9. Borges, A.; Prieto, P.; Ricchietti, G.; Hernández, J. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). Validación cruzada de la factorización del test UCLA de Soledad*. Psicothema, 20,* 924-927.

10. Bralic, S. y Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: Una educación de calidad para todos.* Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

11. Brinckman, H., Segure, T y Solar, M.I (1989). Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el inventario de autoestima de coopersmith. *Revista chilena de Psicología, 10 (1),* 63-71.

12. Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. (2008). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology,* (9) 1, 125-141

13. Clance, P.R. (1985). The impostor phenomenon. *New Woman*. 15, 40-43.

14. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

15. Cornell, D. (1983). Gifted children: The impact of positive labelling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry,* 53, 322-335

16. Còte, S. y Kiss, L. (2009). *L´épanouissement de l´enfant doué.* París: Albin Michel.

17. Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

18. Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

19. Csikszentmihályi, M. (1997). *Reviews the book: finding flow.* Extraído el 21 de Septiembre de 2010, desde: http://www.psychologytoday.com/articles/199707/finding-flow

20. DeLTA UCN. "Año Académico DeLTA UCN 2009." *Universidad Católica del Norte*. N.p., n.d. Web. 18 Oct. 2010. <http://www.ucn.cl/web_delta_ucn/index.htm>.

21. "Demografía y vitales." *Instituto Nacional de Estadísticas de Chile*. N.p., n.d. Web. 15 Oct. 2010. <www.ine.cl>.

22. Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006) Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18,* 572-577.

23. Diez, A. V. (2002) A glossary for multilevel analysis. *Journal Of Epidemiology Community Health, 56*, 588-594.

24. Estévez, E.; Musitu, G.; Murgui, S.; Moreno, D. (2008) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología,* 25, 119-128.

25. Ferrando, P., Varca, M. D. y Lorenzo, U. (1999). Evaluación psicométrica del cuestionario de ansiedad y rendimiento (CAR) en una muestra de escolares. Psicothema, 11, 225-236.

26. Filzmoser, P., Garrett, R. G. y Reimann, C. (2005). Multivariate outlier detection in exploration geochemistry. Computers & Geosciences, 31, 579-587.

27. Florenzano, R. (1993) *En el camino de la vida.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

28. Flores, A. (2005) *Counseling para alumnos/as con talento académico: Necesidades de orientación psicoeducativa en el PENTA UC y una propuesta de intervención.* Tesis de magíster no publicada. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Santiago.

29. Freeman, J. (2000) Families: the essential context for gifts and talents. En K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp.573-586). Oxford: Elsevier Science.

30. Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. Sternberg y J. Davidson (Eds.).

31. Gomme, S. (2000). The role of family. En M. Stopper (Ed) *Meeting the social and emotional needs of gifted and talented children*. London: David Fulton Publishers, 50-64.

32. Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967) *The discovery of grounded theory.* Chicago: Aldine de Gruyer.

33. Guarino, L. y Roger, D. (2005) Construcción y validación de la escala de

sensibilidad emocional (ESE). Un nuevo enfoque para medir neuroticismo. *Psicothema, 17, 465-470.*

34. Guarino, L.; Feldman, L.; y Roger, D. (2005) La diferencia de la sensibilidad emocional entre británicos y venezolanos. *Psicothema,* 17, 639-644

35. Gute, G; Gute, D; Nakamura, J. y Csikszentmihályi M. (2008) The early lives of highly creative persons: the influence of the complex family. *Creative Research Journal,* 20(4), 343-357.

36. Haeussler, P. Milicic, N. (1991) *Confiar en uno mismo: programa de autoestima.* Santiago: Dolmen Educación.

37. Hernández, A. (1996) *Familia y adolescencia: Indicadores de salud. Manual de aplicación de instrumentos.* Washington: W.K. Kellogg Foundation.

38. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación.* México D.F.: McGraw-Hill.

39. Hoge, R. y Renzulli, J. (1991) Self Concept and the Gifted Child. The National Research Center on the Gifted and Talented. CSELFoncept.

40. Inglés, C., Méndez, F. e Hidalgo, M. (2000) Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia. *Psicothema,* (12) 3, 390-398.

41. Jambaqué, I. (2004) Contribution de la neuropsychologie développementale à l´étude des sujets à haut potentiel: une revue de questions. *Psychologie Francaise, 49*, 267-276.

42. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2010, enero 29). Programas de alimentación escolar (PAE). Recuperado octubre 2010, desde http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/artic/20100129/pags/20100129183436.html

43. Kaiser, Ch. y Berndt, D. (1985). Predictors of loneliness in the gifted adolescent. En Moon, S. (Eds.) *Social/Emocional Issues. Underachievement, and counseling of gifted and talented students.* (pp. 43-50). Corwin Press. USA.

44. Klein, R. L. (1962). *An introduction to econometrics.* New Jersey: Prentice-Hall

45. Kerry, T. (1992). Judging and handling ability classrooms: do circumstances alter cases?. En L. Jones (Ed) *Curriculum for able children*. London: Middlesex University, 7-26.

46. Lautrey, J. Les modes de scolarisation des enfants á haut potentiel et leurs effets, *Psychologie Francaise,* 49, 337-352.

47. Leyden, S. (1985). *Helping the child of exceptional ability.* Kent, Croom Helm

48. Lasgaard, M. (2007) Reliability and validity of de Danish version of the UCLA Loneliness Scale. *Personality and Individual Differences, 42,* 1359-1366.

49. Lehman, E. B. y Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of

young, intellectually gifted children. Gifted Child Quarterly, 25, 134-137.

50. Lucito, L. J. (1964). Independence-conformity behavior as a function of intellect: Bright and dull children. Exceptional Children, 31, 5-13.

51. Lê, S., Josse, J. y Husson, F. (2008). FactoMineR: an R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software, 25*(1), 1-18.

52. Lens, W. y Rand, P. (2000). Motivation and cognition: their role in the development of giftedness, en en K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*. Oxford, Elsevier Science, 193-202.

53. López, M. (2003) *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta de evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar.* Memoria para optar al Grado de Doctor. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

54. López, V., Sotillo, M. (2009) Giftedness and social adjustement: evidence supporting the resiliencie approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*. (20)1, 39-53

55. Manassero Más, M. A., & Vázquez Alonso, Á. (1998). Validación de una Escala de Motivación de Logro. *Psicothema, 10*,333-351.

56. Marchant, T (2002). *Batería de test de autoestima y motivación escolar.* Santiago, CL: Ediciones Universidad Católica.

57. Martínez, M., Buelga, S y Cava, M.J (2007) La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología, 38*, 293-303.

58. Mason, M. (2010) Simple size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum Qualitative Sozialforshung / Forum: Qualitative Social Research, 11*(3). Recuperado Diciembre 2, 2010, desde http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1428/3027

59. Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: sAGE

60. Milgram, R. M. y Milgram, N. A. (1976). Personality characteristics of gifted israeli children. *The Journal of Genetic Psychology*, 129, 185-194.

61. Ministerio de Educación, Septiembre, 2007. "Estadísticas de la Educación, 2001 – 2006, División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile y Indicadores Educacionales 2001 – 2006, Departamento de Estudios y Desarrollo." *Ministerio de Educación de Chile - Mineduc*. N.p., n.d. Web. 10 Oct. 2010. <http://www.mineduc.cl>.

62. Moon, S. (2004) Social/Emocional Issues. Underachievement, and counseling of gifted and talented students. Editor. Corwin Press. USA.

63. Moon, S. (2009) Theories to guide affective currículum development. En Van Tassel-Baska, J.; Cross, T.; Olenchak, F. (Eds.) *Social-emotional curriculum with gifted and talented students* (pp.11-31). Texas: Prufrock Press Inc.

64. Montero, I. y León, O. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.

65. Moreno, D., Estevez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009) Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema.* (21) 4, 537-542.

66. Mouchiroud, Ch. (2004) Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Francaise, 49,* 293-304.

67. Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., Moon, S., (2002) *The social and emotional development of gifted children. What do we know?.* Whashington, DC: Prufrock Press, Inc.

68. Olenchak, F. (2009) Creating a life: orchestrating a symphony of self, a work always in progress. En Van Tassel-Baska, J.; Cross, T.; Olenchak, F. (Eds.) *Social-emotional curriculum with gifted and talented students* (pp.41-77). Texas: Prufrock Press Inc.

69. Peñas, M. (2006). *Características socio-emocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste Psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Tesis de doctorado no publicada, Madrid: CID.

70. Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G., & López González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos/as de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.

71. Pérez, L., Domínguez, P. (2000). *Superdotación y Adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid.* Madrid: Comunidad de Madrid.

72. Phillips y Lindsay (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies.* (17), 1, 57-73.

73. "PROENTA UFRO." *PROENTA UFRO*. N.p., n.d. Web. 15 Oct. 2010. <http://www.proenta.ufro.cl>.

74. R Development Core Team (2009). *R: A language and environment for statistical computing.* Viena: R Foundation for Statistical Computing.

75. Robinson, N. (2002). Introduction. En Neihart, M.; Reis, S.; Robinson, N.; Moon, S. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (Eds.) (pp. xi – xxiv) The National Association for Gifted Children. Texas : Prufrock Press, INC.

76. Robinson, A., Shore, B. y Enersen D. (2007). *Best Practices in Gifted Education. An Evidence-Based Guide.* National Association of Gifted Children. EE.UU. Prufock Press Inc. Texas

77. Rodríguez, Gil y García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

78. Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719-727

79. Sánchez López, M. C. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional en Alumnos de Altas Habilidades.* Murcia, España: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia.

80. Schwanen, Ch. (2008) *Portrait de l´adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d´habilités intellectuelles.* Mémoire pour exigence partielle de la maitrise en éducation. Université du Québec. Montreal.

81. Siaud-Facchin, J. (2004) Comprendre les dificultés d´apprentissage de l´enfant surdoué: un fonctionnement intellectuel singulier ?. *Neuropsychiatrie de l´enfance et de l´adolescence*, 52, 142-147.

82. Sternberg, R. (2000). Giftedness as developing expertise en K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg y R. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent* (Oxford, Elsevier Science) 55-66.

83. Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habilitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo, *Ipsi Facultad De Psicología Unmsm,* 8(2), 57-65.

84. Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* Thousand Oaks, CA: Sage.

85. Tomás, J. (2004) Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology.* (38) 2, 285-293.

86. UNESCO (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

87. Unidad de, Currículum y Evaluación. "Términos de Referencia Proyecto Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos (año 2007 al 2010)." *Ministerio de Educación* (2007): Pág. 1.

88. Valadez Sierra, M., Betancourt, J. y Zavala M. (2006). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención, Una Perspectiva para Docentes.* México: Manual Moderno.

89. Van Tassel-Baska, J., Cross, T., y Olenchak, F. R. (2009) *Social-Emotional Curriculum with Gifted and Talented Students*. Prufrock Press Inc, Texas.

90. Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez N., Araki, R. y Reinoso, D. (2008) Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología,* 1(2), 139-152.

91. Verbi Software (2010) MAXQDA 10. Software for qualitative data analysis Berlin: Verbi Software.

92. Vergara, M. (2006). *El universo de los superdotados, talentosos y creativos. Un camino hacia su identificación y atención.* Buenos Aires: Nueva Librería.

93. Weiner, B. (1986a). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

94. Weiner, B. (1986b). Attribution, Emotion and Action. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and Cognition.Foundations of Social Behavior*, 281-312. NY: Guilford Press.

95. Zaffrann, R. T., y Colangelo, N. (1979) Counseling with gifted and talented students. En J. C. Gowan, J. Khatena, y E. P. Torrance (Eds.), *Educating the ablest* (2nd ed.) (pp. 167-181). Itasca, IL: F. E. Peacock.

11. ANEXOS

Se presentan en documento adjunto.